
**Unterrichtskonzept und Schriftspracherwerb.
Zum Einfluss verschiedener pädagogisch-didaktischer
Konzepte auf Lese- und Rechtschreibleistungen,
soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
genehmigte Dissertation von

Karin Friedrich
aus Birkenfeld

Erstgutachter: Prof. Dr. Hermann Schöler

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Jeanette Roos

Fach: Pädagogische Psychologie

Tag der mündlichen Prüfung: 14.04.2010

Danksagung

Das Schreiben einer Dissertation ist über weite Strecken eine eher einsame Angelegenheit, die viel Geduld und Selbstdisziplin erfordert, nicht zuletzt aber auch die Unterstützung durch andere Menschen. Ich möchte mich deshalb an dieser Stelle bei allen bedanken, die zu einem erfolgreichen Abschluss meiner Arbeit beigetragen haben. Mein besonderer Dank gilt dabei meinen Doktoreltern Frau Prof. Dr. Jeanette Roos und Herrn Prof. Dr. Hermann Schöler, die mir als Projektleitung im Rahmen des Projekts EVES die Möglichkeit gegeben haben zu promovieren und den Entstehungsprozess der Dissertation durch viele Gespräche begleitet haben. Herrn Prof. Schöler möchte ich darüber hinaus für seine kontinuierliche Ermutigung und Unterstützung sowie für seine stetigen kritischen Fragen und Anmerkungen danken. Petra Hasselbach, Anke Treutlein und Isabelle Zöller haben mir geduldig Fragen zur statistischen Aufbereitung und Auswertung von Daten beantwortet und gaben mir konstruktive Rückmeldungen zu inhaltlichen Fragen. Dafür möchte ich Ihnen herzlich danken. Ein besonderer Dank gilt meiner Freundin Carmen Fehrenbach und meinem Mann Martin Heike, die mich bei der Formatierung der Arbeit unterstützt haben sowie Frau Prof. Dr. Ursula Breyer-Pfaff und Thomas Walter für das Korrekturlesen und Kommentieren der Dissertation. Darüber hinaus möchte ich mich beim Land Baden-Württemberg für die Abordnung an die Pädagogische Hochschule Heidelberg sowie für die Förderung durch das Schlieben-Lange-Programm bedanken, welche mir das Schreiben dieser Arbeit überhaupt erst ermöglichten. Sehr bereichernd waren die Begegnungen und Gespräche mit den vier Lehrerinnen, die ihren Unterricht für mich geöffnet haben sowie der Kontakt mit den Kindern der vier Klassen. Herzlichen Dank!

Von größter Bedeutung, um mich auf meine Arbeit zu konzentrieren war für mich zu wissen, dass es meinen Kinder in jeder Hinsicht gut ging; für ihre hervorragende Betreuung danke ich Christa Obermayer, Barbara Renner und den Erzieherinnen der Waldorfindertagesstätte in Heidelberg. Die wichtigste Unterstützung aber habe ich von meinen Eltern, Friedegard und Wolfgang Friedrich und meinem Mann Martin Heike erhalten, die mich auch in schwierigen Phasen der Arbeit immer wieder ermutigen konnten. Danke.

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Lehrgangsorientierter und offener Unterricht im Vergleich	13
2.1	Lehrgangsorientierter und offener Unterricht in dieser Untersuchung.....	13
2.2	Historische Wurzeln und theoretische Bezüge	14
2.3	Exkurs: Theoretische Grundlagen zur Untersuchung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation.....	17
2.3.1	Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation	17
2.3.2	Die Theorie der Perspektivenübernahme	18
2.3.3	Empathie	18
2.3.4	Leistungsmotivation	19
2.4	Forschungsbefunde	21
2.4.1	Leistungsentwicklung	22
2.4.2	Entwicklung sozialer Kompetenzen, affektiver und motivationaler Einstellungen.....	30
2.4.3	Vereinbarkeit kognitiver und affektiv-motivationaler Ziele im Unterricht	32
2.4.4	Merkmale der Schülerinnen und Schüler	34
2.4.5	Kompetenzen der Lehrperson	39
2.4.6	Exkurs: Die Bedeutung der Klassengröße für die Durchführung offenen Unterrichts	42
2.4.7	Zusammenfassung der Forschungsbefunde	44
3	Schriftspracherwerb	49
3.1	Modelle des Lese- und Rechtschreiberwerbs	49
3.2	Leselehrmethoden in der Diskussion	50
3.2.1	Analytischer oder synthetischer Ansatz?	50
3.2.2	Neuere didaktische Ansätze der Hinführung zur Schrift	52
3.2.2.1	Der Spracherfahrungsansatz	53
3.2.2.2	Lesen durch Schreiben	53
3.3	Lehrgangsorientierter Schriftspracherwerb und offener Schriftspracherwerb	54
3.4	Forschungsbefunde	56
3.4.1	Zusammenfassung	65
4	Die konstruktivistische Perspektive auf den Unterricht	68
4.1	Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik.....	70
4.1.1	Die systemisch-konstruktivistische Didaktik nach Voss	70
4.1.2	Konstruktivismus und Unterrichtsgestaltung nach Dubs	71
4.1.3	Das Stadienmodell des Lernens nach Shuell	71
4.1.4	Das Rahmenmodell selbstständigen Lernens nach Simons	71

4.1.5	Der „Anchored Instruction“-Ansatz	72
4.2	Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen lehrgangsorientiertem und offenem Unterricht	72
4.2.1	Lerntheoretische Annahmen	72
4.2.2	Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens	73
5	Fragestellung	75
5.1	Hypothesen	75
6	Methode	78
6.1	Untersuchungsdesign	78
6.2	Operationalisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte.....	78
6.2.1	Verfahren zur Operationalisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte.....	79
6.2.1.1	Unterrichtsbeobachtungen	79
6.2.1.2	Interviews	81
6.2.2	Durchführung	82
6.2.2.1	Unterrichtsbeobachtungen	82
6.2.2.2	Interviews	83
6.3	Realisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte	83
6.3.1	Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen und der Interviews	84
6.3.1.1	Unterrichtsmethoden	84
6.3.1.2	Unterrichtsformen	86
6.3.1.3	Unterrichtsinhalte	90
6.3.1.4	Unterrichtsmaterialien.....	94
6.3.1.5	Freiarbeit, Werkstatt und gemeinsamer Unterricht in den offenen Klassen	96
6.3.1.6	Zusammenfassung	103
6.4	Untersuchungsgruppen	106
6.5	Lese- und Rechtschreibleistungen, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation	111
6.5.1	Leistungstests	112
6.5.2	Definitionen der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation im schulischen Kontext	113
6.5.3	Verfahren zur Ermittlung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation	113
6.6	Weitere Einflussfaktoren.....	120
7	Ergebnisse	122
7.1	Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf die Lese- und Rechtschreibleistungen, die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation	122
7.1.1	Leseleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept	122
7.1.1.1	Vorläuferfertigkeiten	122

7.1.1.2	Leseverständnis	124
7.1.1.3	Lesegeschwindigkeit	126
7.1.2	Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept.....	129
7.1.3	Soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept	132
7.1.3.1	Selbstständigkeit und Leistungsmotivation (Fragebogen Lehrerinnen)	132
7.1.3.2	Leistungsmotivation (<i>Leistungsmotivationsgitter</i>)	133
7.1.3.3	Kooperationsfähigkeit und Empathie aus Sicht der Lehrerinnen.....	138
7.2	Einfluss der Schulklassenzugehörigkeit auf die Lese- und Rechtschreibleistungen, die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation.....	140
7.2.1	Vorläuferfertigkeiten	140
7.2.1.1	Leseverständnis	141
7.2.1.2	Lesegeschwindigkeit	143
7.2.1.3	Rechtschreibleistungen	146
7.2.2	Soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit	148
7.2.2.1	Selbstständigkeit und Leistungsmotivation aus Sicht der Lehrerinnen.....	148
7.2.2.2	Leistungsmotivation (<i>Leistungsmotivationsgitter</i>)	150
7.2.2.3	Kooperationsfähigkeit und Empathie	155
8	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	158
9	Literatur.....	173
	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	189
	Anhang	194
A	Lehrgangsorientierter Unterricht	194
A.B	Historische Wurzeln und theoretische Bezüge	194
A.C	Unterricht und Leistungsentwicklung.....	197
A.D	Lernzeitnutzung, Motivation und Schulerfolg	198
A.D.1	Modell schulischen Lernens nach Carroll.....	198
A.D.2	Modell schulischen Lernens nach Bloom	199
A.D.3	Das motivationspsychologische Modell des kumulativen Lernens	201
A.E	Didaktische Ansätze systematisierter Lehr-Lernprozesse	201
A.E.1	Lehrergeleiteter Unterricht	201
A.E.2	Direkte Instruktion	202
B	Offener Unterricht.....	203
B.B	Historische Wurzeln und theoretische Bezüge	203
B.C	Verschiedene Auffassungen offenen Unterrichts	207
B.D	Ansätze offenen Unterrichts	211
B.D.1	Freie Arbeit	211
B.D.2	Wochenplan.....	212

B.D.3	Werkstatt	213
B.D.4	Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik nach Ruf & Gallin	215
B.D.5	Didaktik des weißen Blattes nach Zehnpfennig und Zehnpfennig	216
C	Interviews	218
C.B	Interview mit Lehrerin A (offener Unterricht)	218
C.C	Interview mit Lehrerin B (offener Unterricht)	236
C.D	Interview mit Lehrerin C (lehrgangsorientierter Unterricht)	254
C.E	Interview mit Lehrerin D (lehrgangsorientierter Unterricht)	270
D	Tabellen	293
E	Erhebungsinstrumente	304

1 Einleitung

Der Arbeitskreis Grundschule hat 1989 auf seinem Grundschulkongress das bis dahin vor allem in den Sozialwissenschaften diskutierte Thema „Veränderte Kindheit“ aufgegriffen und zu einem grundschulpädagogischen Thema erklärt (vgl. Faust-Siehl, 1990). Auf vielfältige Veränderungen der Kindheit – wie zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile, Medienkonsum, reduzierte Bewegungserfahrungen, unterschiedliche Muttersprachen, unterschiedliche kulturelle und soziokulturelle Hintergründe – und daraus resultierend eine zunehmend heterogener werdende Schüler/innenschaft sollte die Grundschule reagieren. Neben bildungspolitischen und schulstrukturellen Maßnahmen wie flexibler Schulbeginn, verlässliche Öffnungszeiten (zunehmend auch am Nachmittag), Rhythmisierung des Unterrichtsvormittages etc. wird die Aufmerksamkeit auf pädagogische Konzepte wie offene Unterrichtsmethoden gerichtet (Fölling-Albers, 2003). Sie sind Teil einer pädagogischen Bewegung zur „Öffnung des Unterrichts“, für deren Lern- und Leistungskultur kennzeichnend ist, dass sie „die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt“ (Hanke, 2005, S. 376). Bekannt ist der Ansatz „offener Unterricht“ auch unter den Begriffen „Freiarbeit“, „schülerorientierter Unterricht“ oder „subjektorientierter Unterricht“ u. a. m. Eine einheitliche begriffliche Klärung sowie eine Einigung über eine Theorie offenen Unterrichts stehen bis heute aus (vgl. Jürgens, 1994a, 1994b; Kasper, 1994; Lipowsky, 1999). Mit der Diskussion um offene Unterrichtsmethoden verbinden sich auch erweiterte Anforderungen an Schule: Die Schule soll nunmehr nicht nur eine optimale Lernumgebung zur Verfügung stellen, in der alle Kinder entsprechend ihrer Voraussetzungen und Potenziale unterrichtet werden, sondern auch einen Lebensraum für Kinder, in dem u. a. soziale Kompetenzen trainiert werden können. Dafür wird gerade offener Unterricht als geeignet betrachtet, da die Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen einem „Subjekt-Subjekt-Verhältnis“ (Hanke, 2005, S. 378) entsprechen und somit „soziales und sachbezogenes Lernen in einer von Achtung, Mitverantwortung und -entscheidung geprägten Lernkultur unterstützen“ (ebd.).

Aber nur relativ wenige Schulen und Lehrer/innen scheinen offene Unterrichtsmethoden im Sinne der Selbst- bzw. Mitbestimmung der Schüler/innen umzusetzen, bei den meisten Lehrkräften bleibt die Öffnung auf organisatorische Aspekte beschränkt und nimmt weniger als 20 % des gesamten Unterrichts ein. Lehrkräfte beurteilen ihren Unterricht jedoch häufig als „offenen Unterricht“ (s. Brügelmann, 1997; Hanke, 1997). Offenheit gegenüber dem „Denken der Schüler/innen“ (Lipowsky, 2002, S. 131) wird nur selten vorgefunden, d. h. Lehrer/innen fragen selten nach den „kognitiven Vorgängen“ (ebd., S. 129) der Kinder, nach ihren Vermutungen, Denkwegen, Lern- und Problemlösestrategien. In der Konsequenz werden auch kaum weiterführende Fragen gestellt oder Impulse gegeben. Vielmehr werden Wahlmöglichkeiten in eher „äußeren Dimensionen“ (ebd.) zur Verfügung gestellt, wie die Wahl der Reihenfolge und des Arbeitstempos, die Aufgaben selbst sind jedoch äußerst kleinschrittig vorstrukturiert (vgl. Galton, Simon & Croll, 1980; Galton & Simon, 1981; Lipowsky, 2002). Einer der Gründe für die Umorientierung der Grundschule ist, dass der bislang übliche lehrergeleitete, sehr strukturierte und detailliert vorbereitete Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte immer weniger wie geplant durchgeführt werden kann (Fölling-Albers, 2003) und zunehmend als „gestörter Unterricht“ (ebd., S. 35) erlebt wird. Konzentrations-schwierigkeiten der Kinder, nicht verarbeitete Fernseheindrücke, nicht ausgelebter Bewe-

gungsdrang u. a. werden für „störendes“, teils sogar aggressives Verhalten mancher Schüler/innen verantwortlich gemacht (ebd.). Daher ist insgesamt zu beobachten, dass viele Lehrer/innen, die hier als lehrgangsorientiert eingeordnet werden, u. a. die Interessen der Schüler/innen stärker mit einbeziehen, den Unterricht demokratischer gestalten und Unterrichtsformen stärker variieren als früher.¹ Die Unterrichtsmethodik scheint hingegen weitgehend unverändert beibehalten zu werden: Die Orientierung an einem Lehrwerk, die entsprechende Auswahl von Unterrichtsinhalten und -zielen, die Strukturierung des Lernstoffs und seine Darbietung in kleinen, festgelegten Schritten. Darüber hinaus scheint das systematische Vorgehen für die Lehrkräfte nach wie vor verbunden zu sein mit dem Ziel, möglichst vielen Kindern zu etwa gleichen Lernfortschritten zu verhelfen – trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen. Obgleich auch im lehrgangsorientierten Unterricht selbstverständlich eine Differenzierung von Lernangeboten – sowohl quantitativer als auch qualitativer Art – durchführbar wäre, scheint diese Möglichkeit nur selten genutzt zu werden. Unter diesem Gesichtspunkt ist anzunehmen, dass zwischen offenem Unterricht, der eine Öffnung auf organisatorische Aspekte und einen engen zeitlichen Rahmen beschränkt, und einem lehrgangsorientierten Unterricht, der die Interessen der Schüler/innen (partiell) berücksichtigt, nur noch geringe Unterschiede bestehen. Das macht den Vergleich offenen und lehrgangsorientierten Unterrichts schwierig, da auch in der Mehrzahl der Vergleichsstudien der untersuchte offene Unterricht nur in geringem Maß und nur in wenigen Aspekten geöffnet ist oder sich die untersuchten offenen Unterrichtsformen erheblich voneinander unterscheiden sowie häufig nicht ausreichend beschrieben und operationalisiert werden. Der untersuchte lehrgangsorientierte Unterricht wird als Kontrollbedingung oftmals gar nicht oder ebenfalls nur unzureichend operationalisiert (s. u. a. Bennett, 1976; Gruehn, 2000; Horwitz, 1979).

Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit war aufgrund eigener Erfahrungen mit der Durchführung von offenem Unterricht in der Grundschule der Wunsch, das pädagogisch-didaktische Konzept offener Unterricht empirisch zu prüfen. Damit verband sich zum einen die Frage, ob sich die Leistungen der Schüler/innen im offenen Unterricht von denen im lehrgangsorientierten Unterricht unterscheiden. Voraussetzung war, dass dieser offene Unterricht neben einer organisatorischen Öffnung (Reihenfolge der Bearbeitung von Aufgaben, Wahl der Sozialform und des Ortes usw.) auch eine Öffnung hinsichtlich der Lernwege der Schüler/innen sowie der Unterrichtsinhalte realisieren sollte. Als lehrgangsorientierter Unterricht wurde ein Unterricht definiert, in der die Auswahl von Unterrichtsinhalten und -zielen an einem Lehrgang orientiert getroffen, der Lernstoff strukturiert und in kleinen festgelegten Schritten dargeboten wird. Ein weiteres Kriterium war die Bezugsnormorientierung: Im untersuchten offenen Unterricht wurden Bewertungen auch individuell im zeitlichen Verlauf rückgemeldet, im lehrgangsorientierten Unterricht erfolgten Bewertungen überwiegend im Klassenvergleich (soziale Bezugsnorm) oder anhand von Kriterien (kriteriale Bezugsnorm). Darüber hinaus war natürlich die Frage interessant, ob sich die sozialen Kompetenzen der Kinder im lehrgangsorientierten und offenen Unterricht unterscheiden. Denn die Annahme, dass Kinder ihre sozialen Kompetenzen im offenen Unterricht besser entwickeln können, liegt wohl bei den meisten Lehrer/innen des offenen Unterrichts zugrun-

¹ Diese sowie die folgenden Einschätzungen beruhen auf Beobachtungen der Autorin im Rahmen ihrer Tätigkeit als Lehrerin sowie auf den Interviews mit den lehrgangsorientierten Lehrkräften für die vorliegende Arbeit.

de. Als fachdidaktisches Untersuchungsfeld wurde der Schriftspracherwerb im zweiten Schuljahr gewählt. Bei einem offenen Schriftspracherwerb steht kurz zusammengefasst im Vordergrund, den Kindern von Anfang an die kommunikative Funktion der Schrift zu zeigen und ihnen die Möglichkeit zu geben, selbstständig schriftlich zu kommunizieren. Fehler werden anfangs toleriert, die Rechtschreibung zunächst außer Acht gelassen. Zugrunde liegt ein „gemäßigt konstruktivistischer Lernbegriff“ (vgl. Valtin, 1998, Voss, 2002). Orientieren können Lehrer/innen sich an Konzepten wie „Lesen durch Schreiben“ (Reichen, 1982) und dem Spracherfahrungsansatz (Brügelmann, 1983), besonders der erst genannte ist mittlerweile weit verbreitet. Lehrgangsorientierter Schriftspracherwerb orientiert sich häufig an einer Fibel, später am Sprachbuch oder entsprechendem Arbeitsmaterial. Während beim offenen Ansatz „Lesen durch Schreiben“ kein Unterricht der Rechtschreibung sowie kein lautes Vorlesen der Kinder im ersten Schuljahr (und teils darüber hinaus) vorgesehen ist, werden erste Einheiten zur Rechtschreibung im lehrgangsorientierten Unterricht bereits im ersten Schuljahr durchgeführt, ebenso wie Leseübungen, die lautes Lesen einschließen.

Kontext und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des Projekts „EVES“ (*Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule*; s. Roos & Schöler, 2009) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. Testleistungen und Intelligenz der hier untersuchten Klassen wurden im Rahmen dieses Projekts erhoben und konnten – mit zusätzlichem Einverständnis der Eltern – auf die Fragestellung dieser Arbeit hin ausgewertet werden. Ein ebenfalls im Projekt EVES eingesetzter Fragebogen zur Didaktik im Anfangsunterricht Deutsch diente als Grundlage, um geeignete Lehrer/innen für diese Studie zu finden. Die sozialen Kompetenzen, die Leistungsmotivation sowie die Realisierung der Unterrichtskonzepte wurden zusätzlich mit verschiedenen, teils selbst entwickelten Verfahren erhoben. Im Folgenden soll nun der Aufbau der Arbeit vorgestellt werden: In Kapitel 2 werden die beiden pädagogisch-didaktischen Konzepte einander gegenübergestellt, beschrieben und wesentliche historische Entwicklungslinien sowie theoretische Bezüge herausgearbeitet.² Die Grundlagen für die Untersuchung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation werden in einem Exkurs theoretisch hergeleitet. Um den eigenen Forschungsansatz sinnvoll einordnen zu können, werden die Forschungsbefunde zu lehrgangsorientiertem und offenem Unterricht dargelegt, diskutiert und entsprechend der in ihnen untersuchten Aspekte wie Leistungen, soziale Kompetenzen, Merkmale der Schüler/innen, Kompetenzen der Lehrer/innen u. a. m. differenziert. Ein Exkurs zur – gerade hinsichtlich Differenzierung und Individualisierung unterschiedlich bewerteten Bedeutung der Klassengröße – folgt.

In der vorliegenden Studie werden die beiden pädagogisch-didaktischen Konzepte fachdidaktisch im Hinblick auf ihren Einfluss auf die Entwicklung der Leistungen im Lesen und Rechtschreiben untersucht. Daher schließt sich in Kapitel 3 eine Darstellung der in der Arbeit zugrunde gelegten theoretischen Modelle des Lese- und Rechtschreiberwerbs (u. a. Marx, 1997) sowie kontrovers diskutierter Schriftspracherwerbsmethoden, wie analytische (Kern,

² Eine ausführliche theoretische und historische Einordnung der Konzepte findet sich im Anhang.

1955) und synthetische Ansätze (Heuser, 1971), der Ansatz „Lesen durch Schreiben“ (Reichen, 1982) sowie der Spracherfahrungsansatz (Brügelmann, 1983) an. Darauf aufbauend werden die beiden untersuchten Konzepte lehrgangsorientierter und offener Schriftspracherwerb genau eingegrenzt und beschrieben. Neuere fachdidaktische Forschungsbefunde hinsichtlich leistungsrelevanter Faktoren und Erkenntnisse über den Einfluss von Unterrichtskonzepten schließen das Kapitel ab.

Lernen wird heute im Sinne eines gemäßigten konstruktivistischen Ansatzes als konstruktiver, aktiver, selbstgesteuerter und situativer Prozess betrachtet (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). In Kapitel 4 werden konstruktivistische Perspektiven auf Lernen und Unterricht aufgeführt, auf die zum einen in neueren Ansätzen des offenen Unterrichts und zum anderen in Ansätzen konstruktivistischer Instruktion Bezug genommen wird. Theoretische Lernmodelle eines gemäßigten Konstruktivismus und Konzepte für die Schulpraxis zeigen, dass Instruktionsansätze und offene Ansätze, die sich beide (gemäßigt) konstruktivistisch verorten, letztlich nur noch geringe Unterschiede aufweisen.

In Kapitel 5 werden die spezifische Fragestellung der Untersuchung und die zugrunde liegenden Hypothesen dargelegt. Kapitel 6 informiert über die Methodik der Untersuchung und beinhaltet die Operationalisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte und deren Realisierung in den Untersuchungsklassen. Die eingangs geschilderte Problematik, dass gerade Lehrkräfte des offenen Unterrichts diesen häufig offener einschätzen, als er nach objektiven Maßstäben tatsächlich ist, fand sich bestätigt. Aus Mangel an geeigneten Lehrerinnen konnten daher nur vier Klassen in der Untersuchung berücksichtigt werden, zwei Lehrerinnen öffnen ihren Unterricht in relativ großem Maß und zwei Lehrerinnen führen einen relativ „klassischen“ lehrgangsorientierten Unterricht durch. Die Beschreibung der Stichprobe und Verfahren sowie weitere berücksichtigte Einflussfaktoren schließen das Kapitel ab.

Kapitel 7 gibt Informationen zur Datenanalyse. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Untersuchung berichtet. Dabei werden zunächst die Ergebnisse zum Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzeptes auf die Lese- und Rechtschreibleistungen und anschließend auf die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation beschrieben. Im zweiten Teil erfolgt eine Auswertung nach den Klassen: Leistungen, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation werden in Abhängigkeit von der Schulklassenzugehörigkeit dargestellt. Zusammengefasst und diskutiert werden die Ergebnisse in Kapitel 8. Insgesamt zeigt sich, dass die dem offenen Unterricht besonders unter Lehrkräften zugesprochenen positiven Auswirkungen nur eingeschränkt bestätigt werden können. Vielmehr spielt die Art, wie ein Unterrichtskonzept umgesetzt wird, eine bedeutsame Rolle. Ob ein Unterricht als offen oder lehrgangsorientiert kategorisiert werden kann, sagt für sich genommen noch nichts über mögliche Auswirkungen auf die Schüler/innen aus. Zur Diskussion der Ergebnisse werden eingangs berichtete Forschungsbefunde sowie Realisierungsweisen der pädagogisch-didaktischen Konzepte mit den Befunden in Bezug gesetzt. Die Arbeit schließt mit einem Fazit hinsichtlich der Bewertung der untersuchten Unterrichtskonzepte und Anregungen zu weiteren Forschungsvorhaben. Die Ergebnisse legen eine Verabschiedung von Beschreibungskategorien wie „lehrgangsorientiert“ und „offen“ nahe. Vielmehr sollte Unterricht sich vor allem an den Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen, aber auch an den Ressourcen der Kinder sowie den Rahmenbedingun-

gen der Schule vor Ort orientieren. Anregungen für einen solchen adaptiven und differenzierenden Unterricht können die vorgestellten Konzepte ebenso wie konstruktivistische Ansätze (u. a. Dubs, 1995) und Ansätze konstruktivistischer Instruktion allerdings sehr wohl liefern (s. CTGV, 1992, Shuell, 1990).

2 Lehrgangsorientierter und offener Unterricht im Vergleich

Vergleiche zwischen offenen und traditionellen Unterrichtsmethoden wurden im Zuge der Reformdebatte in den 1970er und 1980er Jahren häufig vorgenommen. In den folgenden Jahrzehnten erschienen dagegen nur noch selten Veröffentlichungen, die das Schlagwort „offener Unterricht“ im Titel tragen. Dafür muss wohl die begriffliche Unschärfe des offenen Unterrichts verantwortlich gemacht werden. Besonders aus der Pädagogischen Psychologie wurden Konzepte aufgegriffen, die sich in Teilen mit dem offenen Unterricht decken, aber stärker eingrenzbar sind, z. B. problemorientierter Unterricht, selbst gesteuerter Unterricht, kooperatives Lernen u. a. mehr (vgl. Jürgens, 1994b).

2.1 Lehrgangsorientierter und offener Unterricht in dieser Untersuchung

In dieser Arbeit wird von lehrgangsorientiertem und offenem Unterricht gesprochen; diese sind als idealtypische Ansätze zu verstehen, die in der Realität lediglich annäherungsweise wiederzufinden sind. Lehrgangsorientierter Unterricht ist durch die an Lehrwerken orientierte Auswahl von Unterrichtsinhalten und -zielen, die Strukturierung des Lernstoffs und seine Darbietung in kleinen festgelegten Schritten gekennzeichnet. Offener Unterricht orientiert sich an den Lernwegen der Kinder, Inhalte und Ziele werden unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und der Klassensituation festgelegt. Im lehrgangsorientierten Unterricht wird das Gelernte regelmäßig durch die Lehrperson kontrolliert. Sie behält den Überblick und übernimmt die aktive, erklärende und darbietende Rolle im Lehr-Lernprozess. Die Lernenden haben eine eher rezeptive, passive Rolle; sie sollen die dargebotenen Lerninhalte möglichst deckungsgleich aufnehmen. Kennzeichnend für den offenen Unterricht ist die stärker beratende und individuell unterstützende Funktion der Lehrperson, die u. a. die Reflexion des Lernens anleitet und individuelle Rückmeldungen gibt, das Material entsprechend den unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Klasse auswählt und durch verschiedene Aufgabentypen differenziert. Außer individuellen Rückmeldungen erfolgen Leistungskontrollen durch die Lehrkraft, die gegebenenfalls differenziert werden. Außerdem kontrollieren die Kinder sich in offenen Lernsituationen selbst und gegenseitig. Typische Unterrichtsformen für den lehrgangsorientierten Unterricht sind Frontalunterricht und Einzelarbeit, aber auch Partner- und Gruppenarbeit kommen vor. Unabhängig von der Sozialform sind die Aufgabenstellungen eher geschlossen, und der Lernprozess wird durch die Lehrperson gesteuert. Vorrangiges Ziel ist der Erwerb der vermittelten Lerninhalte und möglichst gute Leistungen möglichst vieler Schüler/innen. Erziehungsziele, wie der Erwerb von sozialen Kompetenzen, betrachten auch lehrgangsorientierte Lehrer/innen als Aufgabe der Schule, sie werden aber im Vergleich zu den Leistungszielen als zweitrangig eingestuft. Der untersuchte offene Unterricht ist organisatorisch (Wahl der Zeit, des Raumes und der Sozialform), methodisch (zeitweilige oder angebotsbezogene Öffnung der Lernwege) und inhaltlich (zeitweilige oder angebotsbezogene Wahl der Lerninhalte und -ziele) geöffnet (angelehnt an Peschel, 2002, vgl. Kapitel B.C im Anhang). Der Erwerb überfachlicher Ziele wie sozialer Kompetenzen gilt Lehrkräften des offenen Unterrichts als gleichrangiges Ziel

neben Leistungszielen³. Ein weiterer wichtiger Aspekt im offenen Unterricht ist die Strukturiertheit des Materials, das an die Klasse und in ihr an die einzelnen Kinder angepasst und sorgfältig nach den verschiedenen Leistungsniveaus ausgewählt werden muss. Auch die Aufgabenstellungen knüpfen an die Lernvoraussetzungen der Kinder an und beinhalten sowohl vorgegebene wie auch offene, kognitiv herausfordernde Aufgaben und Übungen.

2.2 Historische Wurzeln und theoretische Bezüge⁴

Der lehrgangsorientierte Unterricht steht in der Tradition systematisierten Lernens und geht u. a. auf Herbart (1776-1841) zurück. Herbart beschrieb die Grundelemente menschlichen Lernens und schuf erstmalig die Grundlage für eine Unterrichtsplanung, die den Unterricht in Klassen (statt Einzel- und Gruppenunterricht) ermöglichte und die bisher übliche „Pauk- und Prügeldidaktik“ effektivisierte. Bereits im 19. Jahrhundert wurde versucht, durch die verbindliche Einführung der auf Herbarts Theorie aufbauenden Formalstufen des Unterrichts nach Ziller eine Standardisierung des Volksschulunterrichts und der Lehrerbildung zu erreichen. Diese Ansätze wurden jedoch in der Folgezeit sehr starr und schablonenhaft umgesetzt (vgl. Gudjons, 2003; Kron, 2000). Die Wurzeln offenen Unterrichts finden sich bereits in der Pädagogik der Aufklärung bei Rousseau (1712-1778) und Pestalozzi (1746-1827). Kritik an der rigiden Unterrichtsführung der Formalstufen, die Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes und Ideen zur Gemeinschaftsbildung in der Schule sowie eine grundlegende Gesellschaftskritik waren tragend für die Reformbewegung in der Pädagogik zu Beginn des letzten Jahrhunderts, die wegweisend für Ansätze des offenen Unterrichts der letzten 30 Jahre war und noch immer ist. Die Einflüsse der Reformpädagogik auf das Schulwesen waren jedoch insgesamt gering und wurden fast ausschließlich in Reformschulen umgesetzt.

Erst der Sputnik-Schock und der darauf folgende Trend zur Verwissenschaftlichung selbst der Grundschule lösten den traditionellen Formalstufenunterricht allmählich ab. Die Suche nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten für das Lernen und Unterrichten setzte sich in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts u. a. mit dem von Skinner (1971) konzipierten programmierten Unterricht fort, bei dem jeder einzelne Lernschritt eines sequenziellen, vollkommen durchgeplanten Lernprozesses systematisch verstärkt wird. Diese Unterrichtsform konnte sich zwar in der Schulpraxis nicht durchsetzen, aber der Gedanke, dass Lernen in kleinen Schritten erfolge und ebenso kontrolliert und verstärkt werden könne, war Grundlage für den nun dominierenden wissenschafts- und lernzielorientierten Unterricht. Weitere Elemente, die Eingang in den lehrgangsorientierten Unterricht fanden, waren die Bedeutung des Vorwissens und die Annahme, dass Lernen kumulativ erfolge und Lerninhalte sinnvollerweise in einer bestimmten sachlogischen Reihenfolge dargeboten werden sollten (Gagné, 1980). Kritik an der erfahrungswissenschaftlich-behavioristischen Curriculum-Theorie, die das deutsche Schulwesen Anfang der 1970er Jahre bestimmte, war der Ausgangspunkt für eine neue Reformbewegung für einen offenen Unterricht, die sich jedoch auf die Schule

³ Verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze des lehrgangsorientierten und des offenen Unterrichts sind im Anhang ausgeführt. Zum lehrgangsorientierten Unterricht vgl. Kapitel A, zum offenen Unterricht vgl. Kapitel B im Anhang.

⁴ Eine ausführliche Darstellung der Historie lehrgangsorientierten und offenen Unterrichts findet sich im Anhang in Kapitel A und Kapitel B.

beschränkte (im Gegensatz zur Kunsterziehungsbewegung und Naturbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts). Bei der Abgrenzung vom kleinschrittigen, wissenschafts- und lernzielorientierten Unterricht bezog man sich auch auf die Reformentwicklungen in Großbritannien, wo ein eher experimentell-pragmatischer Ansatz verbreitet war und ist. Offener Unterricht wurde zum Sammelbegriff für vielerlei Erwartungen an Bildungs-, Schul- und Unterrichtsreformen, ohne selbst einer begrifflichen Einordnung und Analyse unterzogen zu werden. In der pauschalen Kritik wissenschafts- und lernzielorientierten Unterrichts wurde „offen“ häufig mit „gut“ gleichgesetzt. Für die meisten Lehrkräfte blieb die Unterrichtsmethode allerdings zu wenig fassbar, so dass sich offene Lernformen an deutschen Schulen nicht in großem Ausmaß durchsetzen konnten (vgl. Jürgens, 1994a, 1994b; Kasper, 1994; Lipowsky, 1999).

Diese kurze Historie zeigt, dass die Wurzeln offener und lehrgangsorientierter Unterrichtsmethoden weit zurückverfolgt werden können. Nicht nur offene, sondern auch lehrgangsorientierte Ansätze waren neu in ihrer Zeit und verfolgten Reformanliegen. Während den Reformansätzen des offenen Unterrichts demokratische Werte zugrunde liegen, man der Persönlichkeit des Kindes gerecht werden möchte und auch soziale Lernziele verfolgt, ist das Interesse „geschlossener“ Unterrichtsmethoden darauf gerichtet, wie der kindliche Lernprozess abläuft und wie Lerninhalte dargeboten werden müssen, damit Kindern zu möglichst effektiven Lernergebnissen verholfen werden kann. In der Praxis des Schulalltags nimmt die Orientierung an der Effektivität von Lernprozessen häufig die Form von Drill und sturem Auswendiglernen oder im Verlauf der siebziger Jahre von starrer Orientierung an wissenschaftlichen Inhalten und Vorgehensweisen an, welche das ursprüngliche Anliegen verzerren. Die Orientierung an demokratischen Prinzipien gerät dagegen leicht zu einem „Laissez-faire-Stil“, bei dem es nicht immer gelingt, der angestrebten individuellen Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse gerecht zu werden. Lange Zeit fand keine Annäherung dieser beiden Positionen statt. Die harsche Kritik an geschlossenen Unterrichtsformen auf der einen Seite und die Abwehr gegenüber so genanntem „Laissez-faire“-Unterricht auf der anderen, verfestigte die Positionen und verhinderte die gründliche Analyse der Konzepte und die Suche nach Gemeinsamkeiten. Erst mit der Entwicklung von neuen Lern- und Entwicklungstheorien, die aus der Pädagogischen Psychologie Eingang in die Pädagogik fanden, näherten sich die Positionen zum Teil an und Elemente aus beiden Entwicklungslinien wurden beispielsweise in Ansätzen konstruktivistischer Instruktion aufgegriffen. Der gesellschaftliche Wandel und Forschungsbefunde der 1980er und 1990er Jahre, besonders aus dem Kontext der Forschung zur Unterrichtsqualität, zeigen, dass Unterrichtsmethoden nicht mehr losgelöst von den äußeren und inneren Bedingungen des Unterrichts wie Schulumfeld, Unterrichtsstil der/des einzelnen Lehrers/Lehrerin und den individuellen Merkmalen und familiären Hintergründen der Schüler/innen wie Vorwissen, individuelle Lernvoraussetzungen, Bildungsaspiration, familiäre Sprachsituation u. a. mehr gesehen werden können (vgl. Kasper, 1994; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Weinert & Helmke, 1997).

Zahlreiche Untersuchungen beschäftigen sich mit Lehren und Lernen im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung. Das zentrale Anliegen lehrgangsorientierten Unterrichts ist dabei die optimale Planung und Strukturierung des Lernens. Lerninhalte sollen so vermittelt werden, dass möglichst viele Kinder einer Klasse einen möglichst hohen Leistungszuwachs erzielen können. Forschungsergebnisse der 1960er und 1970er Jahre sprechen Schule und Unterricht aber nur wenig Einfluss auf das Lernen zu (vgl. Coleman, 1966; Jencks et al.,

1973; Walberg, 1971). Den einschlägigen Untersuchungen werden allerdings Mängel bei der Auswahl der untersuchten Faktoren und der Leistungskriterien vorgeworfen (vgl. Einsiedler, 1981, S. 24 f).

Mit der Entwicklung von Modellen des schulischen Lernens soll gezeigt werden, dass Unterricht entgegen diesen Ergebnissen erheblichen Einfluss auf den Lernzuwachs hat. Sie sollen die vielen und vielfältigen Einflussfaktoren auf Lehren und Lernen ordnen, reduzieren und Schulleistungsunterschiede und ihre Ursachen erklären. Besonders die Bedeutung der Lernzeit als ausschlaggebender Faktor für den Lernzuwachs wird bei den meistbeachteten Modellen von Carroll (1973) und Bloom (1976) in den Mittelpunkt gestellt. Zwar kann das optimistische Ziel Blooms, über einen Ausgleich an zur Verfügung stehender Lernzeit eine Homogenisierung der Leistungen zu erzielen, nicht eingelöst werden, empirische Untersuchungen der 1980er und 1990er Jahre bestätigen aber die Bedeutung der effektiven Lernzeitnutzung für den Lernerfolg (vgl. Brophy & Good, 1986; Helmke, Schneider & Weinert, 1986; Treiber & Weinert, 1985; Weinert & Helmke, 1997).

Im Unterschied zu den anglo-amerikanischen Schulleistungsstudien der 1960er und 1970er Jahre, wenden sich Untersuchungen der folgenden Jahrzehnte einzelnen Faktoren der Klassenführung und Unterrichtsqualität zu. Als verantwortlich für effektives Lernen zeigen sich in US-amerikanischen wie deutschen Studien ähnliche Faktoren. Für den Mathematikunterricht in der Grundschule stellen sich beispielsweise in der SCHOLASTIK-Studie die Klassenführung, die Strukturiertheit des Unterrichts, individuelle fachliche Unterstützung, Variabilität der Unterrichtsformen, Klarheit bei Unterrichtsvorträgen und Motivierungsqualität als besonders effektiv heraus, besonders wichtig ist überdies die effektive Zeitnutzung (Weinert & Helmke, 1997). Der lehrgangsorientierte Unterricht wird als besonders wirksam bestätigt, wenn es darum geht, bei möglichst vielen Kindern einer Klasse einen maximalen Leistungszuwachs zu erzielen. Geht es nicht um den Erwerb von reinem Faktenwissen, sondern um den Wissenstransfer und den Erwerb überfachlicher Kompetenzen, ist die Methode dagegen weniger geeignet. Auch führt die intensive Zeitnutzung längerfristig zu einer Abnahme der Lernfreude (Weinert & Helmke, 1987).

Im Mittelpunkt der heutigen Diskussion um offenen Unterricht steht, auf veränderte Kindheitsbedingungen und daraus folgende heterogene Verhaltensmuster der Kinder in der Schule angemessen zu reagieren. Lernen wird als aktive Konstruktion von Wissen aufgrund situativ gemachter Erfahrungen verstanden. Im Gegensatz zum lehrgangsorientierten Unterricht sind offene Ansätze zunächst nicht theoriegeleitet, sondern gesellschaftspolitisch begründet. Mangelnde Begriffsschärfe und Eingrenzbarkeit unterschiedlicher offener Unterrichtsformen können dafür verantwortlich gemacht werden, dass bis heute keine Einigung über eine umfassende und verbindliche Theorie offenen Unterrichts erzielt werden konnte. Vielmehr wird dieser häufig negativ durch seine Abgrenzung zum lernzielorientierten Unterricht definiert. Die Untersuchungen zur Wirksamkeit offenen Unterrichts sind nicht sehr zahlreich, besonders nicht im deutschsprachigen Raum, und die Ergebnisse sind nur unter Einschränkungen miteinander vergleichbar, da die untersuchten offenen Unterrichtsformen sich meist erheblich voneinander unterscheiden und häufig nicht ausreichend beschrieben und operationalisiert werden (vgl. Kapitel 2.4). In jüngerer Zeit wird die Bezeichnung „offener Unterricht“ immer weniger verwendet, die unterschiedlichen Formen offener Ansätze wie „aktiv-

entdeckender Unterricht“, „selbst gesteuerter Unterricht“, „problemorientierter Unterricht“ und „konstruktivistische Instruktion“ basieren auf lernpsychologischen Konzepten (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

2.3 Exkurs: Theoretische Grundlagen zur Untersuchung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation

Es ist sicherlich unumstritten, dass Schule neben dem Leistungszuwachs von Schülerinnen und Schülern weitere Ziele anstrebt, die in mehr oder weniger engem Zusammenhang mit schulischem Lernen stehen, u. a. die Unterstützung und den Erwerb von sozialen Kompetenzen, Lernfreude sowie die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler. Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht neben der Frage nach dem Einfluss der zwei pädagogisch-didaktischen Konzepte offenen bzw. lehrgangsorientierten Unterrichts auf die Lese- und Rechtschreibleistungen auch ihr Einfluss auf soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation. Diese sollen im Folgenden theoretisch verortet werden.

2.3.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Zur Beschreibung der sozialen Kompetenz „Selbstständigkeit“ wird die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993) herangezogen. Danach hat eine auf Selbstbestimmung beruhende Motivation positive Auswirkungen auf die Qualität des Lernens. Unterschieden wird zwischen intrinsischer Motivation, als Prototyp selbst bestimmten Verhaltens, und extrinsischer Motivation. Intrinsische Motivation führt zu ausschließlich interessenbestimmten Handlungen und erfordert keine davon separierbaren Konsequenzen. Ist eine Handlung extrinsisch motiviert, wird sie mit instrumenteller Absicht durchgeführt, um von der Handlung separierbare Konsequenzen zu erlangen. Vier Typen extrinsischer Motivation werden unterschieden: Im Fall der *externalen Regulation* ist die Handlung ausschließlich extern, durch zu erwartende Belohnung oder das Entgehen von Bestrafung motiviert, z. B. nicht falsch zu parken, um keinen Strafzettel zu bekommen. Bei der *introjizierten Regulation* besteht ein innerer Druck, der die Handlung motiviert, z. B. etwas zu tun, weil „es sich gehört“ oder man sonst ein schlechtes Gewissen hätte. Beim Typ der *identifizierten Regulation* findet eine Identifizierung mit zugrunde liegenden Werten und Zielen anderer statt, während bei der *integrierten Regulation* von außen herangetragene Ziele, Normen und Handlungsstrategien ins Selbstkonzept integriert werden. Die integrierte Regulation als eigenständigste Form einer extrinsischen Motivation bildet zusammen mit der intrinsischen Motivation die Basis selbstbestimmten Handelns. Die Auffassung vom integrierten Selbst besagt, dass extrinsisch motivierte Prozesse das individuelle Selbst nur dann zum Ausdruck bringen, wenn sie integriert sind. Die Selbstbestimmungstheorie postuliert weiterhin drei angeborene psychologische Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung und das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit oder Eingebundenheit. Intrinsisch motivierte Verhaltenweisen und die Bedürfnisse nach Kompetenz und Selbstbestimmung stehen in integrealem Zusammenhang.

In Laborexperimenten und Feldstudien konnte gezeigt werden, dass Autonomie fördernde Maßnahmen im Unterricht zur Steigerung der selbstbestimmten Motivation führen, während

kontrollierende Maßnahmen sie vermindern. Eine Autonomie unterstützende Lernumgebung wirkt sich positiv auf das intrinsische Lerninteresse und die wahrgenommene schulische Kompetenz sowie auf die Qualität des Lernens aus (Deci & Ryan, 2000). Ausgehend von diesen Befunden sollen in vorliegender Arbeit die Auswirkungen eines offen gestalteten Schriftsprachunterrichts im Vergleich zu einem lehrgangsorientierten Unterricht auf das selbstbestimmt motivierte Verhalten respektive die Selbstständigkeit der Schüler/innen untersucht werden.

2.3.2 Die Theorie der Perspektivenübernahme

Die Theorie der Perspektivenübernahme, die auf Piagets kognitiv-strukturtheoretischem Ansatz aufbaut, stellt den Rahmen für das Konstrukt „Kooperationsfähigkeit“ dar (Silbereisen, 1998; Steins, 1998; Steins & Wicklund, 1993; Wallbott, 2000). Von Perspektivenübernahme wird gesprochen, wenn eine Person psychische Zustände und Prozesse, wie das Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person verstehen will, indem die Situationsgebundenheit des Handelns (bildlich also: ihre Perspektive) erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden. Der Prozess des Verstehens gliedert sich in vier Schritte: Zunächst werden Unterschiede in der sozialen Perspektive als Möglichkeit erkannt, dann wird ein Bedürfnis entwickelt, diese Unterschiede zu erkunden, im Anschluss werden analytische Fähigkeiten ausgebildet, um das Bedürfnis in die Tat umzusetzen, und im letzten Schritt werden Fähigkeiten erworben, das Verstehen planvoll in der sozialen Interaktion einzusetzen (Silbereisen, 1998). Bezüglich des schulischen Lernens setzt Kooperationsfähigkeit kognitive Perspektivenübernahme voraus, d. h. ein Kind lernt kooperativ, wenn es das Denken eines anderen Kindes zu verstehen sucht, indem es dessen Perspektive übernimmt und entsprechende Schlussfolgerungen zieht.

2.3.3 Empathie

Empathie wird als die Erfahrung definiert, unmittelbar der Emotion oder Intention einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie aufgrund dessen zu verstehen. Die Fähigkeit zur Empathie setzt etwa ab dem vierten Lebensjahr ein. Im Unterschied zur so genannten Gefühlsansteckung, die bereits im ersten Lebensjahr beobachtet wird, besteht beim Kind in diesem Alter die Einsicht, dass das mitempfundene Gefühl etwas über die subjektive Verfassung des anderen aussagt. Empathie kann durch das Ausdrucksverhalten des anderen oder durch die Situation hervorgerufen werden. Hinzu kommt die Fähigkeit des Kindes, sich in Situationen zu versetzen, die es noch nicht erlebt hat, sofern sie für sein Erleben relevant sein würden, wenn es selbst mit ihnen konfrontiert wäre. Empathie ist die Basis für eine Reihe von prosozialen und sozial-negativen Emotionen sowie für durch diese vermittelte Handlungstendenzen. Empathie ist abzugrenzen von der Fähigkeit zu affektiver Perspektivenübernahme, die erst im Vorschulalter einsetzt. Zu diesem Zeitpunkt sind Kinder auch in der Lage, unerwartete Gefühlsreaktionen zu erkennen und eigene sowie fremde Bewusstseinsinhalte als das Ergebnis subjektiver Akte zu reflektieren (vgl. Bischof-Köhler, 2000; Steins & Wicklund, 1993; Wallbott, 2000).

2.3.4 Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation wird nach Schmalt (2003) und Rheinberg (1995) definiert als Verhalten, das in Situationen auftritt, in denen Gütemaßstäbe wirksam sind, also Erfolg oder Misserfolg eintreten können. Um bedeutsam zu werden, müssen diese Gütemaßstäbe als verbindlich anerkannt werden und eine Auseinandersetzung muss mit ihnen stattfinden. Das zeigt sich in dem Bestreben, die eigene Tüchtigkeit möglichst hoch zu halten oder zu steigern. Dabei entstehen zwei motivationale Orientierungen, die auf die Zielerreichung oder die Zielverfehlung bzw. das Erreichen von Erfolg und die Vermeidung von Misserfolg gerichtet sind. Beide Orientierungen setzen sich mit der Leistungsthematik auseinander, jedoch entstehen durch die unterschiedliche Ausrichtung auf die Erlangung von Erfolg bzw. die Vermeidung von Misserfolg völlig unterschiedliche Regulationsformen. In der Leistungsmotivationsforschung werden erfolgsorientierte und misserfolgsmotivierte Personen unterschieden, je nachdem welcher Aspekt im Erleben und Verhalten überwiegt. Es ist davon auszugehen, dass das Leistungsmotiv insbesondere in schulischen Leistungssituationen angeregt wird.

Personen unterscheiden sich in ihrer Leistungsmotivation auch darin, welcher Ursache sie Erfolg bzw. Misserfolg zuschreiben. Erfolgszuversichtliche schreiben Erfolge eher der eigenen Fähigkeit oder Begabung, Misserfolge hingegen Pech, der Aufgabenschwierigkeit oder mangelnder Anstrengung zu. Misserfolgsorientierte schreiben Erfolge eher dem Zufall oder vermehrter Anstrengung zu, Misserfolge dagegen mangelnder Begabung. Das Selbstbewertungsmodell erklärt diesen Prozess (vgl. Heckhausen, 1972; Rheinberg, 1995). Es besteht aus drei Komponenten: (1) Zielsetzung/Anspruchsniveau, (2) Kausalattribution (Erfolg/Misserfolg) und (3) Selbstbewertung. Die drei Teilprozesse bilden ein sich selbst stabilisierendes System, sie wirken wechselseitig aufeinander ein und verstärken jeweils die Selbstbewertung bei Erfolgszuversichtlichen und Misserfolgsmotivierten. Das Selbstbewertungsmodell ist theoretische Grundlage für Unterrichtsexperimente und Trainingsprogramme, die gezielt auf die Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern einwirken sollen. Dabei spielt die Bezugsnormorientierung bei der Rückmeldung von Leistungen eine entscheidende Rolle: Werden die Leistungen individuell im zeitlichen Vergleich rückgemeldet, wird den Schülerinnen und Schülern am ehesten deutlich, wie sehr Leistungsverbesserung, Stagnation oder Leistungsverschlechterung von den eigenen Lernanstrengungen abhängen. Unterricht, der so ausgerichtet ist, macht Schüler/innen mittelfristig erfolgszuversichtlicher (Rheinberg, 1995).

Weitere Komponenten des Leistungshandelns sind die Entwicklung der Lernfreude als affektive Einstellung gegenüber den schulischen Leistungsanforderungen (vgl. Helmke, 1993a) und des Selbstkonzepts als zentrale Komponente der Persönlichkeit im Sinne der Wahrnehmung der eigenen Leistungstüchtigkeit (vgl. Krapp, 1997). Einige Forschungsbefunde, die für den Kontext dieser Arbeit als relevant betrachtet werden, werden im Folgenden skizziert. International beobachtet und empirisch gut abgesichert ist das Phänomen des Absinkens der Lernfreude im Verlauf der Schulzeit (vgl. Helmke, 1993a, 1993b; zusammenfassend Krapp & Weidenmann, 2001). Ein Bruch vollzieht sich nach den Befunden mehrerer Längsschnittstudien besonders beim Wechsel vom sechsten ins siebte Schuljahr. Die Ergebnisse von Helmke (1993a) zeigen, dass bereits im Verlauf der Grundschule die Lernfreude kontinuierlich abnimmt, sich allerdings bis zum fünften Schuljahr im positiven Bereich

befindet und daher nach wie vor von Lernfreude und nicht von Lernunlust gesprochen werden kann.

Die Forschungsbefunde zur Entwicklung der Leistungsmotivation stammen überwiegend von männlichen Probanden, daher sind Befunde zu Geschlechtsunterschieden selten. Als gesichert gelten geschlechtsspezifische Befunde zu unterschiedlichen Attributionsmustern für erbrachte Leistungen: Frauen führen Erfolg eher auf Glück oder geringe Aufgabenschwierigkeit zurück und nicht auf ihre Fähigkeiten, während sie Misserfolge eher durch mangelnde Fähigkeiten erklären. Männer dagegen erklären Erfolge durch Begabung, Misserfolge mit mangelnder Anstrengung, Pech oder Zufall. Diese unterschiedlichen Attributionsmuster haben Einfluss auf das Selbstkonzept, das bei Frauen daher bei gleichen oder besseren Leistungen niedriger ausfällt als bei Männern (vgl. Hoffmann, Häußler & Peters-Haft, 1997; Holodynski & Oerter, 1995; Rustemeyer, 2000).

Geschlechtsunterschiede werden auch hinsichtlich der Lernfreude in einzelnen Schulfächern berichtet. Die Lernfreude der Mädchen im Fach Mathematik ist generell geringer und sinkt zudem im Verlauf der Grundschuljahre stärker als bei den Jungen. Im Fach Deutsch verlaufen die Kurven von Mädchen und Jungen tendenziell umgekehrt. Der Zusammenhang von Lernfreude und Mathematikleistung steigt von der zweiten auf die dritte Klasse sprunghaft an. Dabei scheint die Lernfreude aber stärker von den erbrachten Leistungen beeinflusst zu werden als umgekehrt. Ähnliche Ergebnisse werden auch hinsichtlich des Selbstkonzepts berichtet: Während in den ersten beiden Grundschuljahren noch ein eher reziprokes Verhältnis zwischen Leistungen und Selbstkonzept besteht, wandelt sich das Beziehungsmuster im Verlauf der Grundschuljahre entsprechend dem skill-development-Modell, bei dem die vorangegangene Leistung das nachfolgende Selbstkonzept beeinflusst. Das Selbstkonzept ist offenbar weniger stabil und zunehmend abhängig von den erbrachten Leistungen (vgl. van Aken, Helmke & Schneider, 1993). Diese Befunde sind insofern relevant für das hier behandelte Thema, als sie die Bedeutung erbrachter Leistungen im Verhältnis zu affektiven und motivationalen Komponenten in den Vordergrund rücken. Im Alltagsverständnis vieler Pädagoginnen und Pädagogen, die sich einem offenen Konzept verpflichtet fühlen, herrscht dagegen die Auffassung, dass ein gut entwickeltes Selbstkonzept und hohe Lernfreude die Grundlage für gute Leistungen bilden.⁵

Aus einer Reihe theoretischer Erklärungsansätze zum Absinken der Lernfreude hat die „Stage-Environment-Fit-Theorie“ (Eccles & Midgley, 1989) besondere Beachtung gefunden. Gemäß dieser Theorie wird das Absinken der Lernfreude vor allem auf die schlechte und sich im Verlauf der Schulzeit verschlechternde Passung zwischen den Bedürfnissen der Schüler/innen und den Kontextbedingungen der Schule zurückgeführt. Verschiedene Ursachen werden dazu angeführt, unter anderem die mangelnde und mit zunehmendem Alter abnehmende emotionale Unterstützung und Zuwendung durch die Lehrer/innen sowie die strikte Notengebung, die sich zunehmend an der sozialen Bezugsnorm orientiert und Konkurrenz zu den Mitschüler/innen fördert. Zudem scheint der Unterricht in höheren Klassen stärker von

⁵ Dieser Eindruck ist aus den Gesprächen und Diskussionen mit vielen Lehrer/innen während der eigenen Tätigkeit an einer Grund- und Hauptschule sowie im Verlauf der Untersuchung entstanden.

der Lehrperson dominiert und auf sie zentriert zu sein, was im Widerspruch zum Streben nach Autonomie und Selbstbewusstsein der Heranwachsenden steht.

„Zwar schließen die von Eccles und Kollegen zur Unterstützung ihrer Theorie angeführten Befunde Alternativerklärungen nicht aus, legen aber doch zusammen mit den Untersuchungsbefunden im Bereich der Interessensforschung und der motivationalen Theorie der Selbstbestimmung den Schluss nahe, dass eine pädagogisch wünschenswerte Entwicklung (nur) dort stattfinden kann, wo die Umwelt den Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird“ (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 238).

Die berichteten Befunde beziehen sich auf die Sekundarstufe, während Eccles und Kollegen die Passung zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den Rahmenbedingungen in der US-amerikanischen elementary school als relativ positiv einschätzen: Einerseits sei eine hohe emotionale Unterstützung der Lehrer/innen vorhanden, andererseits würden die Kinder individuelle Rückmeldungen erhalten und zum großen Teil nach der kriterialen oder individuellen Bezugsnorm beurteilt und außerdem die Notengebung moderat gehandhabt. Weiterhin wird die Rolle der Lehrer/innen als individuell beratend und nicht den Unterricht dominierend beschrieben. Diese Beschreibung weist deutlich Ähnlichkeiten mit dem hier untersuchten offenen Unterricht auf. Bezüglich der Auswirkung des Selbstkonzepts auf das Leistungsverhalten wurde festgestellt, dass verschiedene Leistungsmotivationstypen sich in ihren selbstbezogenen Attribuierungsmustern unterscheiden: Erfolgsmotivierte besitzen ein deutlich höher ausgeprägtes Selbstkonzept der Fähigkeit oder Begabung als Misserfolgsmotivierte. Das Selbstkonzept wirkt sich auf emotionale Faktoren aus, so tendieren Personen mit geringem Fähigkeitsselbstkonzept stärker zu Leistungsangst (vgl. Krapp, 1993).

Selbstständiges und kooperatives Lernen beinhalten ständiges Reflektieren, Austauschen, Korrigieren, Messen und Bewerten von anderen und von sich selbst. Dies sind Faktoren, die in empirischen Untersuchungen zum Erfolg von Trainingsmodellen zur Verbesserung der Leistungsmotivation als wirksam bewertet wurden. Untersuchungen zu Erziehungseinflüssen auf die Leistungsmotivation zeigen, dass das Gewähren von Selbstständigkeit förderlich, deren Einschränkung dagegen hinderlich ist (Geppert, 1997; Rheinberg, 1995). Es kann daher angenommen werden, dass Erziehungskonzepte, die Selbstständigkeit begünstigen, auch in der Schule die Leistungsmotivation der Kinder fördern bzw. erhalten.

2.4 Forschungsbefunde

Offenem Unterricht werden positive Wirkungen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie motivationaler und affektiver Einstellungen zugeschrieben. Viele Untersuchungen konzentrieren sich jedoch ausschließlich oder überwiegend auf den Zuwachs der Lernleistungen; Befunde zu beiden Bereichen werden im Folgenden zusammengefasst. Aus der Forschung zur Unterrichtsqualität werden Ergebnisse zur Zielvereinbarung kognitiver und affektiv-motivationaler Ziele vorgestellt und hinsichtlich der beiden Unterrichtsmethoden interpretiert. Merkmale der Schüler/innen wie beispielsweise die Lernvoraussetzungen und die Konzentrationsfähigkeit werden in einigen Untersuchungen in Abhängigkeit zur Leistungsentwicklung und/oder zur nicht-kognitiven Entwicklung ausgewertet. Individuelle

Lernvoraussetzungen sind auch relevant dafür, welche Art von Lernangebot – Angebote mit deutlicher Anleitung und Zielangabe oder kognitiv herausfordernde, offen gestellte Angebote – erfolgreicher bewältigt werden können. Besondere Beachtung finden auch Befunde, die Hinweise darauf geben, welche Kompetenz Lehrer/innen benötigen, um im offenen bzw. lehrgangsorientierten Unterricht förderliche Bedingungen für die kognitive und nicht-kognitive Entwicklung der Schüler/innen zu schaffen. Die meisten der vorgestellten Untersuchungen nehmen einen Vergleich lehrgangsorientierten und offenen Unterrichts bzw. typischer Merkmale dieser Unterrichtsansätze vor. Es werden aber auch einige Untersuchungen einbezogen, die sich auf jeweils einen Unterrichtstyp oder dessen Merkmale konzentrieren.

2.4.1 Leistungsentwicklung

Brophy und Good (1986) geben einen Überblick über eine Vielzahl empirischer Studien, die Befunde zugunsten der direkten Instruktion erbracht haben. Insgesamt können sie besonders für den Unterricht der Grundschule zeigen, dass direkte Instruktion im Vergleich zu anderen Unterrichtsmethoden zu höheren Durchschnittsleistungen, zu stärkeren Leistungszuwächsen und zu besseren individuellen Lernergebnissen auch bei lernschwachen Kindern, die in Kleingruppen unterrichtet werden, führt. Allerdings wird in diesen Untersuchungen die Lernmotivation nicht berücksichtigt, die in der „Münchener Schulleistungsstudie“ gerade in den Klassen stark zurückgeht, in denen die effektive Zeitnutzung als einer der wirksamsten Faktoren für die Leistungssteigerung besonders hoch ist (vgl. Weinert & Helmke, 1987). Ebenso wenig sind metakognitive Kompetenzen oder die Fähigkeit, Wissen auf außerschulische Bereiche zu übertragen, Gegenstand der Untersuchungen.

In Studien der 1980er Jahre im deutschsprachigen Raum steht die Frage im Mittelpunkt, ob gute Schulleistungen für alle Kinder erreichbar sind und welche Faktoren der Unterrichtsqualität unabhängig von kognitivem Ausgangsniveau und Leistungsverteilung in der Klasse zu guten Leistungen führen. Tatsächlich scheinen Variablen der Unterrichtsqualität insgesamt bedeutsam für die Leistungsentwicklung zu sein. Es werden Optimalklassen gefunden, jedoch sind die Ausprägungen der verschiedenen Variablen in diesen Klassen unterschiedlich. Außerdem wirken sich Merkmale der Unterrichtsqualität unterschiedlich in Klassen mit größerer Leistungsstreuung versus Klassen geringerer Leistungsstreuung sowie auf Kinder mit unterschiedlichem Vorkenntnisniveau aus.

In den „Heidelberger Schulleistungsstudien“ (Treiber & Weinert, 1985) in fünften und sechsten Klassen der Hauptschule wird die Unterrichtsqualität als Lehrstoffbezogenheit und als Verständlichkeit operationalisiert. Außerdem werden Variablen der Klassenführung untersucht und übungsintensive mit instruktionsintensiven Situationen verglichen. Von der Verständlichkeit profitieren vor allem die leistungsstarken Schüler/innen. Stofforientierung, Verständlichkeit und Klassenmanagement sind in ihrer Auswirkung in Klassen mit heterogener und Klassen mit homogener Leistungsstreuung unterschiedlich ausgeprägt.

Dagegen stellen sich in der „Münchener Schulleistungsstudie“ (Helmke, Schneider & Weinert, 1986) ausschließlich Variablen der Klassenführung als bedeutsam für die Leistungsentwicklung heraus. Untersucht wird der Zusammenhang zwischen der Leistungsentwicklung

in Mathematik, Einstellungen und Selbstkonzept und Variablen der Unterrichtsqualität und des Klassenmanagements in fünften Klassen. Die meisten Variablen des Klassenmanagements, die stark an das Konzept der direkten Instruktion angelehnt sind, korrelieren mit den Mathematikleistungen und einige mit den Aufmerksamkeitswerten. Dagegen kann kein Zusammenhang zwischen den untersuchten Merkmalen der Unterrichtsqualität und der Leistungsentwicklung festgestellt werden. Andere Untersuchungen weisen dagegen Faktoren der Unterrichtsqualität als wichtig für die Leistungsentwicklung aus (vgl. Klicpera, 1993; Treinies & Einsiedler, 1996; Weinert & Helmke, 1997). Individuelle Begabungen und Lerngeschichten tragen jedoch stärker zur Genese interindividueller Kompetenz- und Leistungsunterschiede bei.

In der „SCHOLASTIK-Studie“ (Weinert & Helmke, 1997) zeigen sich besonders die Klassenführung, die Strukturiertheit des Unterrichts, individuelle fachliche Unterstützung, Variabilität der Unterrichtsformen, Klarheit bei Unterrichtsvorträgen und die Motivierungsqualität als wirksam für den Leistungszuwachs in Mathematik im Grundschulalter. Die Variable Klassenführung im Sinne von Intensität der Zeitnutzung für die Stoffbehandlung, Effizienz der Unterrichtsorganisation sowie schnelle und gleitende Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen bezieht sich vornehmlich auf von der Lehrperson gesteuerten Unterricht. Im Unterschied zu den Mathematikleistungen hat beim Rechtschreiben lediglich die Motivierungsqualität des Unterrichts einen bedeutsamen Einfluss auf die Leistungsentwicklung.

Bezüglich der Lernwirksamkeit einzelner Lehrstrategien zeigen die drei Studien zu schwache Effekte, um daraus auf pädagogisches Handeln zu schließen. Lehrgangsorientierter Unterricht geht als effektivste Methode hervor, wenn möglichst viele Schüler/innen mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen individuell maximale Leistungszuwächse erzielen sollen. Steht dagegen die Förderung der Lernmotivation und die Anwendung des gelernten Wissens auch in außerschulischen Kontexten oder der Erwerb metakognitiver Kompetenzen im Vordergrund, hält Weinert Formen offenen Unterrichts und die Projektmethode für effektiver (1999, S. 414). Die unterschiedlichen Ausprägungen von Variablen der Unterrichtsqualität bei erfolgreichen Lehrpersonen zeigen, dass bezüglich der Leistungsentwicklung effektiver Unterricht verschieden, jedoch nicht beliebig gestaltet werden kann.

Faktoren der Klassenführung wie effektive Zeitnutzung und Aufgabenorientierung werden auch in der fachdidaktischen Studie zur Entwicklung des Lesens und Schreibens von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) als wirksam für die Leistungsentwicklung und die Lernzeitnutzung der Kinder ausgewiesen. In Klassen mit einem niedrigen Leistungsstand findet eine geringere Aufgabenorientierung statt, und es wird mehr Zeit für organisatorische, erzieherische und andere nicht aufgabenbezogene Tätigkeiten verwendet. In den leistungsschwachen Klassen sind viele Kinder, die differenzierende Aufgaben und individuelle Unterstützung benötigen würden, solche Maßnahmen werden in den untersuchten Klassen aber praktisch nicht durchgeführt. Der Unterricht wird entweder an der Gruppe der leistungsschwächeren oder der Gruppe der leistungsstarken Kinder ausgerichtet. Differenzierende Maßnahmen scheinen kaum stattzufinden. Es kann daher schwerlich entschieden werden, ob der niedrige Leistungsstand einiger Klassen Folge der Unterrichtsgestaltung oder die Unterrichtsgestaltung eine Reaktion – im Sinne von Überforderung und Hilflosigkeit – auf die heterogene Klassen-

situation ist. Klicpera und Gasteiger-Klicpera gehen von einer komplexen Wechselwirkung mehrerer Faktoren aus (u. a. auch der Bildungshintergrund der Kinder), die zu einem niedrigen Leistungsstand in einer Klasse führen.

Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Leistungsentwicklung und Unterrichtsstil im Verlauf eines Schuljahrs wurde von Bennett (1976) für die Primarstufe durchgeführt. Etwa 400 britische Kinder aus 37 vierten Grundschulklassen nahmen teil. Mithilfe von Clusteranalysen wurden die Klassen nach zwölf verschiedenen Unterrichtsstilen geordnet, die im Anschluss zu drei Typen, nämlich formeller (lehrgangsorientierter), gemischter und informeller (offener) Unterrichtstil, zusammengefasst wurden. Sie können folgendermaßen skizziert werden: (1) Beim lehrgangsorientierten Unterrichtsstil gewähren die Lehrpersonen den Kindern keine bzw. nur geringe Freiheiten. Die Schüler/innen haben keinen Einfluss auf die Auswahl ihrer Arbeitsaufgaben und dürfen ihren Arbeitsplatz nicht selbst bestimmen. Sie werden stark reglementiert hinsichtlich ihrer Bewegung im Klassenzimmer und der Unterhaltungen untereinander. Häufig finden Leistungskontrollen statt. Die vorherrschende Unterrichtsform ist der Frontalunterricht, am häufigsten werden die Sozialformen Klassenunterricht und Einzelarbeit durchgeführt. (2) Beim gemischten Unterrichtsstil schränkt die Lehrperson die Unterhaltungen der Kinder und ihre Bewegungsfreiheit im Klassenraum ein. Zum Klassen- und Einzelunterricht kommt hier die Gruppenarbeit. Lernzielkontrollen werden ebenfalls, aber etwas seltener durchgeführt. (3) Im informellen Unterricht wird häufig fächerübergreifend unterrichtet, und die Kinder bekommen viele Freiräume bei der Aufgabenwahl und können sich relativ frei im Unterricht bewegen. Als Sozialform dominiert die selbst gewählte Einzel- und Gruppenarbeit. Die Lehrer/innen, die den offenen Unterrichtsstil vertreten, lehnen Lernzielkontrollen weitgehend ab. Die Ergebnisse zum Lernzuwachs im Lesen, bei den sprachlichen Fertigkeiten und in Mathematik, die über Schulleistungstests Ende des dritten und Ende des vierten Schuljahrs erhoben werden, fallen insgesamt zugunsten des lehrgangsorientierten Unterrichts aus. In einer differenzierten Analyse nach Leistungsgruppen und Geschlecht ergeben sich Ausnahmen bei einigen Leistungsgruppen (vgl. Kapitel 2.4.4).

Die Studie von Bennett wird methodisch hinterfragt, da die angewendeten statistischen Verfahren in einigen Punkten als unhaltbar betrachtet werden (vgl. Aitkin, Bennett & Hesketh 1981; Lipowsky, 1999; Rauin, 1987). Zum anderen wird die mangelnde Transparenz bezüglich der Operationalisierung der Lehrmethode, der Operationalisierung des Lernfortschritts, der Stichprobenauswahl und der Variablenauswahl kritisiert. Die drei Typen von Unterrichtsstilen sind nicht klar genug voneinander abgegrenzt, und es bestehen Überschneidungen zwischen informellem und gemischtem Stil bzw. zwischen gemischtem und formellem Stil. Zwar werden unterschiedliche Komponenten offenen bzw. lehrgangsorientierten Unterrichts voneinander unterschieden, jedoch nicht der Grad der Ausprägung einzelner Merkmale wie Peschel (2002, vgl. Kapitel A.B im Anhang) das beispielsweise vorschlägt. Bennetts Ausführungen lassen daher offen, was genau mit „formal style“, „mixed style“ und „informal style“ gemeint ist; entsprechend divergent sind die Interpretationen. Kasper (1992) vertritt die Ansicht, dass sich der offene Unterrichtsstil bei Bennett vom offenen Unterricht in Deutschland unterscheidet, da in England keine Öffnung hinsichtlich der Inhalte und Ziele vorgesehen ist. Einsiedler (1990) vermutet dagegen, dass es sich beim offenen Stil eher um einen „Laissez-faire“-Stil handelt, bei dem Lernstandsbeobachtungen vernachlässigt werden. Ein

weiterer Kritikpunkt betrifft die Auswahl der Stichprobe. Die Darstellung Bennetts lässt offen, ob die 37 beteiligten Lehrpersonen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden oder sich selbst gemeldet haben. Bei der Stichprobe der Schüler/innen wurden zu wenig mögliche Unterschiede berücksichtigt. So ist unklar, ob die Kinder hinsichtlich der Intelligenz, der sozialen Herkunft, der Einstellung zur Schule usw. vergleichbar sind (vgl. Einsiedler, 1981; Lipowsky, 1999). Eine aufgrund der statistischen Schwächen später durchgeführte Re-Analyse der gesamten Ergebnisse zeigt nur für den sprachlichen Bereich bedeutsame Unterschiede zugunsten des lehrgangsorientierten Unterrichts, während in Mathematik und Lesen keine signifikanten Unterschiede mehr bestehen.

Horwitz (1979) fasste rund 200 Studien zu offenem und lehrgangsorientiertem Unterricht zusammen und verglich die Wirksamkeit der beiden Methoden auf die Schulleistungen (allgemeine Schulleistungen, Mathematik und Lesen) und auf Persönlichkeitsdimensionen wie Kreativität, Problemlösen, Selbstkonzept, Einstellung gegenüber Schule und Lehrperson, Neugierde, Ängstlichkeit und Selbstständigkeit. Kennzeichnend für den untersuchten offenen Unterricht sind die Möglichkeit, Ort und Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung zu bestimmen und zwischen einer Vielfalt verschiedener Materialien zu wählen. Es wird überwiegend einzeln und in Gruppen, wenig im Klassenverband gelernt. Die Ergebnisse hinsichtlich der Leistungen sind inkonsistent und lassen keine Aussagen über die Wirksamkeit des offenen bzw. des lehrgangsorientierten Unterrichts zu. Beispielsweise schneidet bei 14 % der ausgewerteten Studien bei den allgemeinen Schulleistungen der offene Unterricht besser ab, bei 12 % der lehrgangsorientierte, 28 % der Studien gelangen zu gemischten Ergebnissen und 46 % finden überhaupt keinen Unterschied. Auch die Ergebnisse von Horwitz werden aufgrund seines methodischen Vorgehens kritisch bewertet. Das von ihm gewählte „box-score“-Verfahren verdeckt Unterschiede in den Untersuchungsdesigns, da lediglich die Anzahl der Studien, die positive bzw. negative Ergebnisse für den offenen Unterricht erzielen, bestimmt wurde und uneindeutige Ergebnisse unter der Kategorie „gemischt“ eingeordnet wurden. Gerade bei kleinen Effekten und kleinen Stichproben wird dieses Verfahren als besonders anfällig gegenüber Zufallsschwankungen angesehen (vgl. Giaconia & Hedges, 1982; Peterson, 1979; Rauin, 1987).

Giaconia und Hedges (1982) führten auf der Basis der von Horwitz zusammengestellten Forschungsbefunde eine auch in Deutschland viel beachtete Metaanalyse von 153 Studien zum offenen Unterricht durch. Sie belegen eine geringe Überlegenheit des lehrgangsorientierten Unterrichts im Leistungsbereich, die allerdings aufgrund der schwach ausgeprägten Effektstärken zurückhaltend zu interpretieren ist. Hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenzen erweist sich offener Unterricht als wirksamer (vgl. Kapitel 2.4.2). Die Studien mit besonders hohen und die Studien mit besonders niedrigen Effekten wurden einer genaueren Betrachtung unterzogen und oben dargestellte Befunde bestätigt gefunden: Die Studien, die im nicht leistungsbezogenen Bereich (Selbstkonzept, Kreativität und Einstellung zur Schule) besonders positive Werte aufweisen, haben besonders viele Merkmale und Indikatoren des offenen Unterrichts verwirklicht. Umgekehrt weisen Studien, die im fachlichen Bereich (Lesen, Sprachen, Mathematik) besonders gute Werte erzielen, deutlich weniger für offenen Unterricht typische Merkmale auf. Darüber hinaus wurden die Studien dahingehend analysiert, welche Merkmale und Indikatoren des offenen Unterrichts für die günstigen Ergebnisse im nichtfachlichen Bereich verantwortlich sind. Dazu wurden die Studien mit den

günstigsten bzw. den ungünstigsten Ergebnissen für den offenen Unterricht ausgewählt und überprüft, welche der folgenden Faktoren darin umgesetzt waren: (1) Selbststeuerung durch das Kind, (2) diagnostische Lernkontrolle, (3) Vielfalt der Materialien, (4) Individualisierung, (5) altersgemischte Lerngruppen, (6) Offenheit der Lernumgebung, (7) Team-Teaching. Entscheidend für die positiven nichtfachlichen Ergebnisse scheinen die Selbststeuerung durch das Kind, die diagnostische Lernkontrolle, handlungsorientiertes Material und die Individualisierung zu sein. Die anderen Faktoren spielen demgegenüber keine entscheidende Rolle.

Die vorgestellten Befunde lassen eine gleichzeitige Förderung sowohl nichtfachlicher als auch leistungsbezogener Ziele, zumindest in den dort untersuchten Unterrichtsarrangements, als nicht möglich erscheinen. Eine hohe Effektivität des Unterrichts im Hinblick auf den affektiv-motivationalen Bereich und die Persönlichkeitsentwicklung lässt eine optimale Förderung von Lernergebnissen offenbar unwahrscheinlicher werden und umgekehrt. Spätere Untersuchungen dieser Frage kommen zu dem Ergebnis, dass fachliche und nichtfachliche Ziele in hohem Maße vereinbar sind, allerdings weder in einem typisch offenen noch einem typisch lehrgangsorientierten Unterricht, sondern in einer Art Mischform. Die Befundlage ist jedoch uneindeutig und lässt keine Schlüsse darüber zu, welche Merkmale verwirklicht sein müssen, um diese unterschiedlichen Ziele zu erreichen. Hinzu kommt, dass Aspekte der Unterrichts- und der Beziehungsqualität sich offenbar wechselseitig kompensieren können (vgl. Gruehn, 1995; Helmke & Schrader, 1990; für eine ausführliche Darstellung Kapitel 2.4.3).

Stark individualisierenden (offenen) Unterricht verglich Hilgendorf (1979) im Rahmen des Tempelhofer Projekts mit lehrgangsorientiertem Unterricht. Eigentliches Ziel der Studie war zu eruieren, ob offener Unterricht zur Verminderung von Lern- und Verhaltensstörungen beiträgt. Drei Projektklassen mit 91 Schülerinnen und Schülern und fünf Vergleichsklassen mit 154 Schülerinnen und Schülern nahmen teil. Die Projektklassen wurden zudem wissenschaftlich begleitet und hatten die Möglichkeit zu Beratung und Austausch untereinander und mit dem Projektteam. Die allgemeine Intelligenz und die Konzentrationsfähigkeit wurden über standardisierte Tests erhoben. An den Berliner Rahmenplan angepasste informelle Tests wurden eingesetzt, um die fächerübergreifenden Lehr- und Lernerfolge sowie die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik zu erfassen. Erklärtes Ziel, auch für die Lehrer/innen der Projektklassen, war es, die Mindestanforderungen des Berliner Rahmenplans zu erreichen. Dies mag dazu beigetragen haben, dass im Unterschied zu den oben angeführten Befunden in beiden Gruppen und bei durchschnittlich gleichem kognitiven Ausgangsniveau gleiche Lernleistungen festgestellt wurden. Offener Unterricht erzielt nach dieser Studie also keine geringeren kognitiven Leistungen der Schüler/innen. Hilgendorf führt drei mögliche Erklärungen für den Gleichstand bei den Lernleistungen der offen und lehrgangsorientiert unterrichteten Klassen an, der im Widerspruch zu den Befunden der meisten oben besprochenen anglo-amerikanischen Untersuchungen steht: (1) Projekt- und Versuchsklassen waren nicht unterschiedlich genug und würden nach der Kategorisierung von Bennett als methodisch „gemischt“ eingruppiert werden. (2) Die Lehrpersonen der Projektklassen engagierten sich überdurchschnittlich stark, weil von vornherein das Ziel bestand, die Anforderungen des Berliner Rahmenplans einzuhalten, sie sich unter ständiger Beobachtung fühlten und sie die Unterstützung der Beratergruppe und anderer Personen hatten. (3) Alle Lehrpersonen sicherten unabhängig von der praktizierten Unterrichtsmethode durch ihre Persönlichkeit den Lernerfolg. Vermutlich tragen alle drei Erklärungen zu dem positiven Ergebnis bei.

Speziell die Konzepte offener bzw. schülerorientierter Unterricht und konstruktivistischer Unterricht wurden in einer Studie zur Identifizierung leistungsförderlicher Merkmale des Unterrichts erhoben, welche Teil eines größeren Forschungsprojekts des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung war (Gruehn, 2000). Die Studie mit dem Titel „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU“), beschäftigt sich systematisch mit Unterricht und seiner Bedeutung für Lernfortschritte. Obwohl die Befunde von Gruehn (2000) bei Schüler/innen und Schülern der siebten Jahrgangsstufe in den Fächern Mathematik, Physik und Biologie erhoben wurden, werden sie ausführlicher dargestellt, da sie auf einer relativ aktuellen Untersuchung (Anfang bis Mitte der 1990er Jahre) und auf einer breiten Datenbasis beruhen. Für 3.787 Schüler/innen aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien konnten Daten ausgewertet werden. Es wurde auch die Sicht der Lernenden auf fachliche Aspekte des Unterrichts und der Klassenführung einbezogen und somit ihre Perspektive auf die einzelnen Lehrpersonen differenzierter erfasst, als dies bislang in anderen Untersuchungen der Fall war. Weiterhin wurden Skalen zur Schüler/innen-Befragung aus anderen Studien um die Konzepte schülerorientierter Unterrichtsformen und konstruktivistischer Ansätze erweitert.

Es muss zunächst gefragt werden, welche von Gruehn untersuchten Aspekte aufgrund ihrer inhaltlichen Beschreibung als „offener Unterricht“ im Sinne der eigenen Definition gedeutet werden können. Zweitens wird überprüft, ob die theoretisch beschriebenen Aspekte mit den für den Schülerfragebogen gewählten Items tatsächlich erfasst werden. Gruehn bezieht sich bei der Beschreibung des offenen Unterrichtsansatzes auf Einsiedler (1981) und auf Giaconia und Hedges (1982) und legt folgende Merkmale zugrunde: Die Offenheit der architektonischen Gegebenheiten, der Lernmethoden, der Organisationsform, der Lernmaterialien, der Lernzeit, der Lernziele und -inhalte sowie der Implementierung alternativer Bewertungskriterien bzw. -maßstäbe.⁶ Tatsächlich ist der schülerorientierte Ansatz im Fragebogen zur Wahrnehmung des Fachlehrers und des Fachunterrichts lediglich mit drei Items repräsentiert, die sich auf die Dimension der inhaltlichen Offenheit beziehen. Aspekte organisatorischer, methodischer und sozialer Offenheit, wie sie bei Gruehn beschrieben sind, werden im Fragebogen nicht erfasst. Die inhaltliche Offenheit (z. B. die „Mitbestimmung der Lernenden bei der Auswahl unterrichtlicher Inhalte und Ziele“) wird zudem im offenen Unterricht erfahrungsgemäß am seltensten verwirklicht.⁷ Eine Interpretation dieser Ergebnisse im Hinblick auf die Wirksamkeit eines offenen Unterrichtsansatzes, wie er in der vorliegenden Arbeit definiert wurde, ist daher nicht möglich. Dagegen entsprechen die Ansätze Adaptiver Unterricht und Konstruktivistischer Unterricht in Teilen dem in vorliegender Arbeit untersuchten offenen Unterricht und werden daher hinsichtlich ihrer Einflüsse diskutiert. Adaptiver Unterricht beinhaltet die individuelle Bezugsnormorientierung, die Verwendung binnendifferenzierender Maßnahmen und die diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich (vgl. Tabelle

6 Vorliegende Untersuchung orientiert sich am Merkmalskatalog nach Peschel (2002, vgl. Kapitel A.B im Anhang). In der folgenden Aufzählung wird die Einteilung nach Peschel zum Vergleich in Klammern aufgeführt: Die Offenheit (1) der architektonischen Gegebenheiten (= organisatorische Offenheit), (2) der Lernmethoden (= methodische Offenheit), (3) der Organisationsform (= organisatorische Offenheit), (4) der Lernmaterialien (= organisatorische Offenheit), (5) der Lernzeit (= organisatorische Offenheit), (6) der Lernziele und -inhalte (= inhaltliche Offenheit) sowie (7) der Implementierung alternativer Bewertungskriterien bzw. -maßstäbe (= soziale Offenheit).

7 Als kritisch wird die Überschrift „Wie streng ist Euer Mathelehrer/Eure Mathelehrerin?“ betrachtet, da pädagogische Strenge der Lehrkraft und die Umsetzung eines Unterrichtskonzepts nicht einhergehen.

2.1). Die beiden erstgenannten Merkmale sind deckungsgleich mit Merkmalen des offenen Unterrichtsansatzes. Das Merkmal „Diagnostische Kompetenz“ entspricht nur teilweise der Definition offenen Unterrichts, dennoch werden die Ergebnisse hier mit einbezogen.⁸ Konstruktivistischer Unterricht bei Gruehn beinhaltet genetisch-sokratisches Vorgehen, d. h. das Zulassen von Fehlern, um selbstständig Erkenntnisse zu gewinnen, und anspruchsvolles Üben. Beide Merkmale sind typisch für den in vorliegender Arbeit beschriebenen offenen Unterrichtsansatz.

Tabelle 2.1: Items zur Schüler/innenorientierung und zum konstruktivistischen Unterricht aus dem Fragebogen zur Erfassung der Wahrnehmung des Fachlehrers/der Fachlehrerin und des Fachunterrichts bei Gruehn (2000)

<i>Schülerorientierter Unterricht</i> <i>Schülermitbestimmung (3 Items)</i>	Im Unterricht gibt uns der Mathematik-/Biologie-/Physiklehrer Stoffe und Themen zur Auswahl
<i>Konstruktivistischer Unterricht</i> Genetisch-sokratisches Vorgehen (4 Items)	Im Unterricht akzeptiert der Lehrer manchmal auch Fehler und lässt uns damit weiter machen, bis wir selbst sehen, dass etwas nicht stimmen kann.
Anspruchsvolles Üben (3 Items)	Unter den Übungsaufgaben sind oft Aufgaben, bei denen man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.
Adaptiver Unterricht Individuelle Bezugsnormorientierung (4 Items)	Wenn ein Schüler seine Leistung verbessert, wird er vom Lehrer gelobt, auch dann, wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt liegt.
Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich (5 Items)	Unser Mathematik-/Biologie-/Physiklehrer merkt sofort, wenn man etwas nicht verstanden hat.
Verwendung binnendifferenzierender Maßnahmen (4 Items)	Im Mathematik-/Biologie-/Physikunterricht haben die Schüler oft verschiedene Aufgaben.

Ergebnisse

Insgesamt weisen die Befunde in eine ähnliche Richtung wie diejenigen der einschlägigen Untersuchungen: Mit der Unterrichtsmethode der direkten Instruktion wird durchschnittlich der größte Lernzuwachs erzielt (vgl. auch Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Treinies & Einsiedler, 1996; Weinert & Helmke, 1997): Gute Klassenführung und effektive Zeitznutzung erweisen sich dabei als die wichtigsten Faktoren für das fachliche Lernen. Schulformspezifische Analysen belegen allerdings für Nichtgymnasialklassen nur in einzelnen Fällen einen Vorteil der direkten Instruktionsmethode. Innerhalb der einzelnen Schulformen bestehen wesentlich geringere Leistungsunterschiede als zwischen den Schulformen.

Erwartungswidrig bestehen negative Zusammenhänge von repetitivem Üben und binnendifferenzierenden Übungen mit den Lernfortschritten. Lediglich in der Hauptschule führen

⁸ Offene Unterrichtsbedingungen sollen im Vergleich zu lehrgangsorientiertem Unterricht die individuelle Beobachtung und Unterstützung einzelner Kinder in ihren Lernwegen erleichtern. Diagnostische Kompetenz wird also gewissermaßen vorausgesetzt, um diese Bedingungen optimal zu nutzen. Andererseits steht beim offenen Unterrichtsansatz die Selbststeuerung der Lernprozesse auf der Seite der Lernenden im Vordergrund, so dass der Diagnostischen Kompetenz eine andere Bedeutung beigemessen wird als im lehrgangsorientierten Unterrichtsansatz. Bei diesem Merkmal deckt sich der Ansatz des Adaptiven Unterrichts daher nicht ganz mit dem offenen Unterrichtsansatz. Über alle drei Merkmale zusammen besteht aber doch eine hohe Übereinstimmung, so dass das Einbeziehen der Ergebnisse des Adaptiven Unterrichts zu den Ergebnissen des so genannten Schülerorientierten Unterrichts gerechtfertigt erscheint.

wiederholende Übungen zu Lernzuwächsen. In den anderen Schulformen sind kognitiv herausfordernde Übungen effektiver. Da verbreitete offene Unterrichtsformen meist zur Übung und Wiederholung eingesetzt werden,⁹ kann der Befund hinsichtlich der eigenen Fragestellung vorsichtig so gedeutet werden, dass solche eher mechanischen und wenig kognitiv herausfordernden Aufgabentypen im offenen Unterricht teilweise verantwortlich für die mehrfach belegte schwächere Leistungsentwicklung im Vergleich zu lehrgangsorientiertem Unterricht sein könnten. Die negative Wirkung binnendifferenzierender Maßnahmen auf den Lernzuwachs erklärt Gruehn mit dem Mehraufwand an Zeit, der für die Organisation sowie für individuelle Hilfestellungen erforderlich ist.

Neu ist ein positiver Befund für den konstruktivistischen Unterricht am Gymnasium. Betrachtet man diesen Ansatz jedoch als Merkmal offenen Unterrichts, ist der Befund nicht unerwartet. Auch in anderen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass offener Unterricht häufig besonders den leistungsstärkeren Kindern zugute kommt, bzw. dass leistungsstärkere Kinder mit offenen, herausfordernden Aufgabenstellungen, wie sie dem konstruktivistischen Ansatz entsprechen, besser zurechtkommen und effektiver lernen als mit weitgehend vorgegebenen, wenig herausfordernden Aufgaben (vgl. Garlichs, 1993; Wagner & Schöll, 1992). Die Mitbeteiligung an der Stoffauswahl durch die Schüler/innen wirkt sich insgesamt negativ, für bestimmte Schüler/innengruppen (Physik in der Hauptschule) aber positiv auf die Lernfortschritte aus. Negative Effekte lassen sich zum einen mit dem damit verbundenen, relativ hohen Zeitaufwand erklären, der die effektive Lernzeit verkürzt. Lehrpersonen reagieren möglicherweise auf schwierige Rahmenbedingungen wie heterogene Lernvoraussetzungen, Mehrsprachigkeit oder niedriges Bildungsniveau des Elternhauses mit offenen Lernsituationen und verfolgen damit überfachliche Ziele, die hier nicht untersucht wurden. Berücksichtigt wurde lediglich das kognitive Ausgangsniveau. Zudem ist zu bedenken, dass ein Teil der Stichprobe aus den neuen Bundesländern stammt, wo es vor der Wende keine Reformansätze gegeben hatte, die mit den alten Bundesländern vergleichbar sind, und der Unterricht methodisch eine stärkere staatliche Lenkung erfuhr und grundsätzlich lehrgangsorientiert ausgerichtet war. Demnach ist nicht zu bestimmen, zu welchen Anteilen der untersuchte schülerorientierte Unterricht eine von den Lehrkräften bewusst eingesetzte Methode, eine spontane Reaktion auf schwierige Rahmenbedingungen oder Ausdruck eines „Laissez-faire“-Stils ist. Gruehn fasst zusammen: „Schülerorientierte Unterrichtsmethoden stehen auch auf der Basis von Schülerangaben in einem negativen Verhältnis mit fachlichen Lernfortschritten“ (Gruehn, 2000, S. 199).

Dieses Fazit kann erweitert werden, bezieht man Ergebnisse zum Adaptiven Unterricht und zum Konstruktivistischen Unterricht in die Interpretation mit ein: Offenbar gibt es leistungsförderliche und leistungshemmende Merkmale offenen Unterrichts, die sich wiederum auf unterschiedliche Gruppen von Lernenden verschieden auswirken. So kann das repetitive Üben in einem materialorientierten offenen Unterricht wie dem Wochenplan basale Lerndefizite

9 In den ORACLES-Studien (Observational Research and Classroom Learning Evaluation, vgl. Galton, Simon & Croll, 1980; Galton & Simon, 1981) wird deutlich, dass offener Unterricht in England vorwiegend in Formen mechanischen Übens praktiziert wird und auch die in Deutschland verbreiteten Ansätze offenen Unterrichts, wie u. a. Wochenplan und Werkstatt, meist zu wiederholenden Übungen eingesetzt werden, wie zahlreiche Praxisanleitungen belegen, vgl. z. B. Bönsch (2002), Garlichs (1996), Hameyer, Lauterbach und Wiechmann (1992), Jürgens (1994), Sennlaub (1990).

kompensieren, während es leistungsstärkere Kinder hemmt. Positiv wirken sich das anspruchsvolle Üben und das Zulassen von Fehlern aus (konstruktivistischer bzw. offener Ansatz), besonders für das Gymnasium, wo dieser Ansatz auch vorwiegend vorgefunden wird. Aufgrund der Übereinstimmung mit Befunden anderer Untersuchungen (vgl. Lipowsky, 1999; Solomon & Kendall, 1976; Wagner & Schöll, 1992) kann vermutet werden, dass sich dieses Ergebnis auf die leistungsstärkeren Kinder in der Grundschule übertragen lässt. Die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson als Merkmal adaptiven bzw. offenen Unterrichts steht tendenziell in einem positiven Verhältnis mit den Lernfortschritten. Die divergierenden Ergebnisse machen deutlich, dass keineswegs von monokausalen Zusammenhängen zwischen der Realisierung einzelner unterrichtsmethodischer Merkmale und der Schulleistung ausgegangen werden kann. Die Wirkung unterrichtsmethodischer Merkmale ist schulformabhängig und wirkt sich auf Lernende mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen unterschiedlich aus.

2.4.2 Entwicklung sozialer Kompetenzen, affektiver und motivationaler Einstellungen

Schüler/innen mit unterschiedlichen Persönlichkeitsvoraussetzungen und Fähigkeiten im lehrgangsorientierten und im offenen Unterricht verglichen Solomon und Kendall (1976). Die zugänglichen Informationen geben keinen Aufschluss darüber, wie die beiden Unterrichtsmethoden definiert und operationalisiert wurden. Der Unterricht in drei lehrgangsorientiert und drei offen unterrichteten vierten Grundschulklassen wurde beobachtet, die Lernenden wurden befragt und die Lehrer/innen nahmen eine Verhaltenseinschätzung mittels eines Ratings vor. Außerdem wurden psychologische Tests zur Erfassung der Persönlichkeitsvoraussetzungen durchgeführt. Die Lernenden in den Klassen des offenen Unterrichts verhielten sich insgesamt demokratischer, kooperativer und kreativer, laut Einschätzung der Lehrpersonen aber auch undisziplinierter. Außerdem wurden Zusammenhänge zwischen kognitiven Voraussetzungen, motivationalen Faktoren und Leistungen ausgewertet; die Ergebnisse sind divergent: Schüler/innen mit hohen Vorkenntnissen und hoher intrinsischer Leistungsmotivation profitieren vom lehrgangsorientierten Unterricht geringfügig mehr als vom offenen Unterricht. Die Gruppen mit geringem Vorwissen, aber hoher intrinsischer Motivation erzielen deutlich bessere Leistungen im lehrgangsorientierten Unterricht, sind aber undisziplinierter als die Vergleichsgruppe im offenen Unterricht. Hinsichtlich der Dimensionen „selbstständig Entscheidungen treffen“ und „aufgabenbezogene Selbststeuerung“ profitieren die Schüler/innen mit geringem Vorwissen, aber hoher intrinsischer Motivation im offenen Unterricht stärker. Solomon und Kendall halten für die Gruppe mit hohem Vorkenntnisniveau, aber niedrigen Motivationswerten den lehrgangsorientierten Unterricht für geeigneter, da ihnen die nötige Selbstdisziplin fehle, um offene Unterrichtssituationen zum Lernen zu nutzen. Bei den Schüler/innen, die nur über geringe Vorkenntnisse verfügen und außerdem eine niedrige Leistungsmotivation besitzen, ist der Leistungszuwachs in beiden Unterrichtsformen gleichermaßen gering. Der untersuchte offene Unterricht hat bei dieser Gruppe keine positive Wirkung auf die Leistungsmotivation. Positiv auf die Kreativität wirkt sich der offene Unterricht auf die Lernenden aus, die geringe Vorkenntnisse besitzen und sich konform und unterwürfig verhalten. Aufgrund der geringen Stichprobengröße besitzen diese Ergebnisse keine allgemeine Gültigkeit, können aber als Hinweis dafür gelten, dass unterschiedliche Lern- und Persönlichkeitsvoraussetzungen sich in unterschiedlicher Ausprägung verschieden

auf die Schulleistungen auswirken und man nicht von einfachen Begründungszusammenhängen ausgehen kann.

Motivationale und affektive Einstellungen der Kinder in Abhängigkeit von der angewandten Unterrichtsmethode wurden auch in der Bennett-Studie (1976) untersucht. Dazu wurden Schüler/innen mit ähnlichen Persönlichkeitsmerkmalen zu Gruppen zusammengefasst. In den meisten Bereichen wurden keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt. Ein zunächst überraschender Befund ist die Zunahme der Ängstlichkeit der Kinder im offenen (informellen) Unterricht. Bennett erklärt das mit der mangelnden Strukturierung dieses Unterrichtsstils, der für die Kinder nicht so einschätzbar und verlässlich ablaufe wie lehrgangsorientierter Unterricht. Da die drei untersuchten Unterrichtsmethoden nicht transparent operationalisiert sind, liegt es nahe, dass mit offenem Unterricht eine Art „Laissez-faire“-Stil gemeint ist. Darüber hinaus wird eine Zunahme der Motivation der Kinder im offenen (informellen) Unterricht ermittelt. Schüchternen, introvertierten und angepassten Schüler/innen fällt es in diesem Unterricht leichter, miteinander zu interagieren. Dieser Befund kann durch die größeren Freiräume im offenen Unterricht, miteinander in Kontakt zu treten, erklärt werden. Dies kann auch für den untersuchten informellen Unterricht Bennetts angenommen werden.

Hinsichtlich der meisten affektiv-motivationalen Variablen weisen die Befunde der Horwitz-Studie (1979) auf die Wirksamkeit offenen Unterrichts hin. Besonders deutlich wird dies bei Kreativität, Selbstkonzept, positiver Einstellung gegenüber der Schule, Neugierde und Selbstständigkeit. Offen unterrichtete Schüler/innen scheinen häufiger ängstlich zu sein als Schüler/innen im lehrgangsorientierten Unterricht, was die oben berichteten Befunde Bennetts bestätigt. Die Prozentwerte sind allerdings nicht so eindeutig zu interpretieren wie bei den anderen Variablen: 18 % der Studien weisen die Lernenden im offenen Unterricht als weniger ängstlich aus, 29 % die Lernenden im lehrgangsorientierten Unterricht, 6 % gelangen zu gemischten Ergebnissen und 47 % finden keine Unterschiede. Auch diese Befunde weisen darauf hin, dass unter der Überschrift „offener Unterricht“ offenbar sehr unterschiedliche Merkmale von Unterricht verwirklicht werden. Die bereits dargelegte Vermutung liegt nahe, dass Ängstlichkeit besonders in Formen offenen Unterrichts stärker ausgeprägt ist, die für Schüler/innen in der Durchführung als unberechenbar empfunden werden. Dies ist aufgrund der kleinschrittigeren Vorgehensweise im lehrgangsorientierten Unterricht weniger wahrscheinlich.

Auch in der von Giaconia und Hedges (1982) durchgeführten Meta-Analyse zum Vergleich offenen und lehrgangsorientierten Unterrichts weisen die Ergebnisse auf die Wirksamkeit offenen Unterrichts hinsichtlich sozialer Kompetenzen, insbesondere der Selbstständigkeit, der Kooperationsfähigkeit und der Kreativität hin. Überraschend ist der Befund zur Leistungsmotivation, die nach ihren Ergebnissen vom lehrgangsorientierten Unterricht eher gefördert wird als vom offenen Unterricht. Dies steht im Widerspruch zu der weit verbreiteten Auffassung, dass offener Unterricht förderlich für die Leistungsmotivation sei. Zu gegenteiligen Ergebnissen gelangen Trudewind, Geppert und Börner (1979) im Rahmen einer Längsschnittstudie an Bochumer Grundschulen. Sie stellen einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstständigkeitsgewährung durch die Lehrpersonen und der Stärke des Leistungsmotivs fest. Der Zusammenhang zwischen Selbstständigkeitsgewährung und Stärke

des Leistungsmotivs wird auch durch Befunde von Exeler und Wild (2003) für die elterliche Erziehung bestätigt.

Der offene Unterricht in den Projektklassen (offener Unterricht) scheint auch in der Untersuchung von Hilgendorf (1979) wirksam auf die Entwicklung affektiver und motivationaler Einstellungen zu sein. Bei einer schriftlichen Befragung der Schüler/innen zu ihrer Einstellung zur Schule und ihrer emotionalen Befindlichkeit fühlen sich die Lernenden im offenen Unterricht (Projektklassen) in ihrer Eigenaktivität unterstützt und schätzen das Lernklima und die Klassengemeinschaft positiv ein. Die Schüler/innen der Vergleichsklassen haben dagegen signifikant häufiger das Gefühl, in der Schule allein gelassen und ungerecht behandelt zu werden. Die Auswertung eines Soziogramms zeigt zudem, dass der Zusammenhalt der Kinder in den Projektklassen größer ist als in den Vergleichsklassen und dass in den Vergleichsklassen mehr Kinder abgelehnt werden als in den Projektklassen.

2.4.3 Vereinbarkeit kognitiver und affektiv-motivationaler Ziele im Unterricht

Kognitive und affektiv-motivationale Ziele sowie Sozialkompetenzen scheinen nach den Befunden von Giaconia und Hedges (1982) weder im offenen noch im lehrgangsorientierten Unterricht vereinbar zu sein. Positive Effekte in den Sozialkompetenzen und affektiv-motivationalen Einstellungen gehen einher mit neutralen oder negativen Effekten in den Leistungen. Die Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts untersuchten Helmke und Schrader (1990) im Rahmen der Münchener Schulleistungsstudie zu Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs mit clusteranalytischen Methoden. Ihre Befunde zeigen, dass kognitive und affektiv-motivationale Zielkriterien nicht notwendigerweise inkompatibel sind. Es können Schulklassen identifiziert werden, die sich sowohl durch eine überdurchschnittliche Leistungsentwicklung als auch durch eine überdurchschnittlich günstige Entwicklung des Selbstvertrauens und der Lernfreude auszeichnen. Lehrpersonen mit solch positiven Ergebnissen erreichen in nahezu allen untersuchten Unterrichtsmerkmalen wie Klassenmanagement, Aufgabenorientierung, Klarheit, Adaptivität, Langsamkeitstoleranz und affektives Klima mittelhohe Werte. Dagegen kann die Vereinbarung verschiedener Kriterien nicht durch eine Maximierung einzelner Zielbereiche erreicht werden. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass drei zentrale Bedingungen erfüllt sein müssen, damit beide Entwicklungsstränge günstig verlaufen: (1) Aufgabenorientierung: Der Unterricht ist aufgaben- und lehrstofforientiert, die verfügbare Unterrichtszeit wird intensiv für die Beschäftigung mit dem Stoff genutzt; (2) Adaptivität: Die Lehrperson bemüht sich um eine Anpassung der Unterrichtsinhalte und der Schwierigkeit seiner Anforderungen an unterschiedliche Schülervoraussetzungen, variiert öfter die Unterrichtsform und leistet aktive individuelle fachliche Hilfestellungen. (3) Langsamkeitstoleranz: Die Schüler/innen erhalten bei Fragen und Aufforderungen der Lehrperson ausreichend Zeit zum Überlegen und Antworten, die Lehrperson toleriert solche Verzögerungen des Unterrichtstempus und setzt die Lernenden keinem Zeitdruck aus (vgl. ebd., S. 194).

Diese Ergebnisse stammen allerdings lediglich aus fünf Klassen, von denen vier relativ homogene Werte in allen Unterrichtsmerkmalen aufweisen, eine Klasse hat jedoch ein eher ungünstiges Profil, z. B. auffallend niedrige Klarheit in der Unterrichtsführung. Trotzdem erlangt diese Klasse hohe Werte in beiden Zielbereichen; dieser Befund kann nicht erklärt

werden. Unterschiedliche kognitive Ausgangsniveaus der Lernenden sowie unterschiedliche Stärken der Lehrer/innen können zudem Defizite in anderen Bereichen kompensieren. Helmke und Schrader (1990) ziehen daher das Fazit: „Beim jetzigen Wissensstand lassen sich keine präzisen quantitativen Aussagen über die Frage der wechselseitigen Kompensierbarkeit von Aspekten der Unterrichts- und Beziehungsqualität in ihrer Bedeutung für die affektiv-motivationale und kognitive Entwicklung von Schülern machen“ (ebd., S. 198).

Im Rahmen der Längsschnittstudie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* (Gruehn, 1995), an der rund 5.300 Jugendliche des siebten Schuljahrs teilnahmen, wurde aus Sicht der Lernenden ebenfalls untersucht, ob sich kognitive und nicht-kognitive Ziele erfolgreich vereinbaren lassen. Die kognitiven Leistungen wurden in Mathematik mit einem Schulleistungstest erhoben, als Kriterien für die motivationale und affektive Entwicklung wurden das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und die Schulfreude erfasst. Die Auswertungen basieren auf einem Vergleich der vier Gruppen von Klassen, die gebildet wurden: (1) zwei Extremgruppen, so genannte Positivklassen, die beide Zielkriterien verwirklichen (2) sowie Negativklassen, in denen sowohl eine negative kognitive wie auch eine negative affektiv-motivationale Entwicklung stattfindet. In zwei weiteren Gruppen werden entweder (3) eine positive kognitive oder (4) eine positive affektiv-motivationale Entwicklung verwirklicht. Es wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lehrpersonen unterscheiden. Wesentliche Merkmale eines solchen Unterrichts sind eine effiziente Klassenführung (hohe Disziplin, effektive Zeitnutzung), geringer Leistungsdruck, niedriges Interaktionstempo und ein nichtsprunghafter Unterricht, eher geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lernenden, relativ geringer Individualisierungsgrad des Unterrichts und ein geringer Anteil von Wiederholungen und Übungen, klar verständlicher Unterricht, individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson, positive Schülerorientierung, sozialdiagnostische Kompetenz der Lehrperson und die Zufriedenheit mit der Lehrperson.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Helmke und Schrader, die darauf hinweisen, dass sich eine Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele nicht durch eine Maximierung einzelner Zielkriterien erreichen lässt, sondern eher durch eine Ausbalancierung, scheint die Studie von Gruehn eher auf einen Kumulierungseffekt hinzudeuten. Ein weiterer Unterschied besteht in der Bedeutung des adaptiven Unterrichts, der sich bei Helmke und Schrader als günstig erweist. Zwar ist in der Studie von Gruehn die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson eine wichtige Bedingung für eine positive affektiv-motivationale Entwicklung, offener Unterricht scheint dagegen tendenziell sogar eine eher gegenteilige Wirkung zu besitzen. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Studien besteht in der Bedeutung der affektiven Qualität der Beziehung zwischen Lehrer/-in und Lernenden, die sich in der Studie von Gruehn als besonders wichtig erweist, während sie bei Helmke und Schrader eine eher untergeordnete Rolle spielt. (Dies könnte allerdings an einer unzureichenden Operationalisierung liegen, wie die Autoren selbst vermuten.) Auf der Basis ihrer Ergebnisse leitet Gruehn unterrichtspraktische Aussagen ab: Für die Vereinbarung kognitiver und nichtkognitiver Ziele ist nach Gruehn entscheidend, „dass Lehrer in ihrem Unterricht Formen der direkten Instruktion, die eher leistungsfördernd sind, mit Elementen eines sozialen Klimas verbinden, das die sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern hervorhebt und durch für Schüler wahrnehmbares emotionales Engagement des Lehrers gekennzeichnet ist. Eine besondere

Betonung offener Formen des Unterrichts wie hohe Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern und individualisierender Unterricht sind für eine positive affektiv-motivationale Entwicklung offenbar nicht so entscheidend, zumal dann nicht, wenn ein derart organisierter Unterricht von den Schülern als wenig diszipliniert und chaotisch erlebt wird“ (ebd., S. 551).

Kritisch wird an diesem Fazit gesehen, dass der untersuchte offene Unterricht lediglich durch das Kriterium „Beteiligung an der Stoffauswahl“ beschrieben wird. Eine Beteiligung der Lernenden an der Stoffauswahl ist offenbar weniger leistungsfördernd, als wenn der Stoff durch die Lehrperson vorgegeben wird, was leicht durch den zeitlichen Aufwand zu erklären ist, den eine solche Maßnahme erfordert. Da im offenen Unterricht bei Gruehn offenbar keine organisatorische und methodische Öffnung realisiert wurde, können die Ergebnisse nicht auf den hier untersuchten offenen Unterricht übertragen werden. Nicht erhoben wurde außerdem die pädagogische Einstellung der Lehrer/innen. Gruehns Ergebnisse deuten darauf hin, dass die effektive Zeitnutzung im Unterricht sowohl für eine positive Leistungsentwicklung als auch für eine positive Entwicklung im affektiv-motivationalen Bereich eine entscheidende Rolle spielt. Fraglich ist jedoch, ob dieser Befund über mehrere Schuljahre stabil bleiben würde. Weinert und Helmke (1987) stellten fest, dass eine intensive Zeitnutzung im Unterricht zwar zu einer Leistungssteigerung und infolgedessen auch zu höherem leistungsbezogenen Selbstvertrauen, längerfristig aber zu einer Abnahme der Lernfreude führt.

2.4.4 Merkmale der Schülerinnen und Schüler

Merkmale der Schülerinnen und Schüler spielen eine wichtige Rolle dafür, ob von offenem Unterricht profitiert wird und wenn ja, in welcher Weise. Darauf weisen die Befunde von Wagner und Schöll (1992) hin, in der je fünf leistungsstarke und fünf leistungsschwache Kinder einer vierten Klasse in Phasen freier Unterrichtsaktivitäten beobachtet wurden. Ziel der Studie war es, Unterschiede im Selbstständigkeitsverhalten zwischen den beiden Gruppen zu ermitteln. Leistungsschwache Kinder nutzen weniger Zeit in Phasen freier Aktivitäten zum Lernen und Arbeiten, sie zeigen sehr viel häufiger erst auf Aufforderung anforderungsgemäßes Verhalten. Leistungsstarke Kinder fragen häufiger nach fachlicher Hilfe, insbesondere die Lehrperson, verfolgen also offensichtlich fachliche Fragen, die sich den leistungsschwachen Kindern möglicherweise gar nicht stellen.

Auch die Beobachtungen Garlichs (1993) zeigen, dass offener Unterricht „für jedes Kind ein anderer“ (S. 58) ist. Sie beschäftigte sich in ihrer Studie insbesondere mit dem Lernverhalten von Kindern im offenen Unterricht bei ganz unterschiedlichen Persönlichkeitsvoraussetzungen. Dazu beobachtete sie über ein Schuljahr hinweg vier Kinder einer vierten Klasse, die zu einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe von bis zu 36 Kindern gehörten, welche von zwei Lehrerinnen unterrichtet wurde. Die Studie dokumentiert, dass Schüler/innen mit unterschiedlichen kognitiven, emotionalen und sozialen Voraussetzungen und Möglichkeiten sich einerseits unterschiedlich im offenen Unterricht verhalten, andererseits unterschiedlicher Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen bedürfen. Obwohl die Rahmenbedingungen an der untersuchten Schule besonders günstig waren – es handelte sich um die reformierte Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen – fallen drei der vier beobachteten Kinder durch ein wenig aufgabenbezogenes Lernverhalten auf, das sich u. a. auf schwankende Konzentrationsfähigkeit, hohe Ablenkungsbereitschaft und geringe Ausdauer zurückführen lässt und von den

Lehrerinnen nur teilweise aufgefangen werden kann. Garlichs weist daher auf die Bedeutung der Kompetenz der Lehrperson hin: „Ob ein Kind im offenen Unterricht die Unterstützung bekommt, auf die es angewiesen ist, oder ob es mit seinen Schwierigkeiten alleingelassen wird, ausgeliefert an mehr oder weniger diffuse Strukturen, hängt weitgehend von der Lehrerkompetenz ab. Er ist Entwicklungshelfer der Kinder, der erkennt, welche nächsten Schritte in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu bewältigen sind“ (ebd., S. 108 f.).

Der Frage, wie Kinder mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit in offenen Lernsituationen an geometrischen Aufgabenstellungen arbeiten, ging Lipowsky (1999) nach. Er führte im Rahmen des Projekts „Geostadt 3000“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eine Studie zur Lernzeitnutzung in offenen Lernsituationen durch. Es lag die Vermutung zugrunde, dass die unterschiedliche Lernzeitnutzung von Kindern in offenen Lernsituationen nicht nur, wie mehrfach belegt, von der Leistungsfähigkeit, sondern auch von der Konzentrationsfähigkeit abhängt. Die Stichprobe setzte sich aus neun Klassen des ersten bis vierten Schuljahrs zusammen. Über einen modifizierten Test zur Konzentrationsfähigkeit (Differentieller Leistungstest - KG) sowie das Urteil der Lehrpersonen wurde die Konzentrationsfähigkeit der Schüler/innen ermittelt und wurden Extremgruppen gebildet. Je zwei Kinder aus jeder Klasse, ein konzentrationsstarkes und ein konzentrationschwaches Kind, wurden über den Projektzeitraum von einer Woche beobachtet. Die Ergebnisse bestätigen die oben formulierte These: Während konzentrationsstärkere Kinder über 80 % ihrer Lernzeit mit aufgabenbezogenem Verhalten nutzen, agieren konzentrationschwache Kinder in nur knapp 60 % ihrer Lernzeit aufgabenbezogen. Im Einzelnen benötigen konzentrationschwache Kinder erheblich mehr Zeit, um sich über das Aufgabenangebot zu orientieren und eine Entscheidung zu treffen. Sie informieren sich dabei wesentlich häufiger bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und holen sich offenbar Anregungen und Ideen von diesen. Der Zusammenhang zwischen den diagnostizierten Konzentrationsleistungen der Kinder und ihrer Lernzeitnutzung in dem beobachteten Unterrichtskontext ist größer als zwischen der Leistungsstärke und ihrer Lernzeitnutzung.

Die Lernangebote wurden auch bezüglich der Aufgabenstellung und des inhaltlichen Kontextes klassifiziert. Eine Unterscheidung wurde hinsichtlich des Strukturierungsgrades und der Offenheit vorgenommen. Zudem wurden sie danach differenziert, ob sie rasch erkennbare Impulse zum manuellen Tun enthielten, ob sie mehrfarbig gestaltet waren und ob sie mentale geometrische Operationen erforderten. Sowohl konzentrationschwache als auch konzentrationsstarke Kinder bevorzugten Lernangebote, die zum manuellen Tun auffordern und einen offenen Lernauftrag beinhalten. Auch verbringen beide Gruppen insgesamt am meisten Lernzeit mit dieser Art von Aufgaben. Eine differenzierte Analyse der effektiv zum Lernen verwendeten Zeit, in der anforderungsbezogen gearbeitet wird, abzüglich der Unterbrechungen zeigt jedoch unterschiedliche Muster für die beiden Gruppen: Konzentrationschwache Kinder verhalten sich zu einem höheren Anteil ihrer effektiven Lernzeit anforderungsbezogen, wenn sie sich für ein Angebot entscheiden, dessen Ziele vorgegeben sind und das nähere Informationen darüber enthält, wie diese Ziele zu erreichen sind. Umgekehrt sinkt der Anteil anforderungsbezogenen Verhaltens bei offeneren Aufgabenstellungen. Konzentrationsstarke Kinder nutzen dagegen einen höheren Anteil ihrer effektiven Lernzeit für anforderungsbezogenes Verhalten, wenn sie offene, wenig strukturierte Lernangebote bearbeiten. Konzentrationschwache Kinder unterbrechen ihre Tätigkeit regelmäßig ungefähr alle vier Minuten

unabhängig von der Art der Aufgabe. Konzentrationsstarke Kinder arbeiten dagegen länger ohne Unterbrechung an wenig strukturierten Aufgaben als an stärker strukturierten Aufgaben. Weiterhin wurde beobachtet, dass nicht alle Lernangebote die Kinder ansprechen und herausfordern. Teilweise scheinen sie in der Auseinandersetzung mit offenen Aufgabenstellungen zufällig und wenig überlegt vorzugehen und das Spektrum möglicher didaktisch fruchtbarer Fragestellungen und Aktivitäten nicht zu erkennen. Es wird auch wenig Hilfe angefordert. Besonders lernschwache Kinder lassen Arbeitsaufträge des Öfteren unbeachtet. Insgesamt haben die untersuchten Eigenschaften der Lernangebote jedoch geringe Auswirkungen auf die Lernzeitnutzung der zwei Gruppen.

Lipowsky (1999) interpretiert seine Ergebnisse vorsichtig dahingehend, dass auch Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten von offenen Lernsituationen profitieren können, da sie ein höheres Anregungsniveau benötigen, als es im lehrgangsorientierten Unterricht normalerweise gegeben ist. Er plädiert dafür, den offenen Unterricht auch für konzentrationsschwache Kinder geeigneter zu gestalten. Dazu schlägt er vor, bei der Unterrichtsplanung relevante Fragestellungen, Vorerfahrungen, Wissensbausteine und Vorstellungen der Kinder zu berücksichtigen und nicht die Frage nach der Verfügbarkeit von Lernangeboten und Arbeitsmaterialien in den Vordergrund zu stellen. Weiterhin müssten Strukturen geschaffen werden, die Kindern in offenen Lernsituationen Halt und Orientierung geben, u. a. durch eine inhaltliche Vernetzung der Angebote, durch verlässliche Zeitstrukturen, klare Vereinbarungen und Rituale. Die Ergebnisse seiner Studie wertet Lipowsky keineswegs so, dass offene Lernangebote für konzentrationsschwache Kinder ungeeignet seien, sondern als Hinweis darauf, dass bei ihnen wesentliche Steuerungs- und Kontrollkompetenzen sowie Arbeitstechniken zu wenig ausgebildet sind. „Die Schüler müssen demnach befähigt werden, ihren Lernprozess bewusst wahrzunehmen und zu steuern. Dies setzt voraus, dass der Lehrer die Schüler hierzu in vielfältiger Weise anregt und dass er Situationen schafft, in der die Schüler diese Fähigkeiten auch anwenden und trainieren können“ (Lipowsky, 1999, S. 216). Auch diese Befunde deuten darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale der Kinder offenbar einen entscheidenden Unterschied nicht nur für die Leistungen, sondern auch für die Lernzeitnutzung machen. Aus den vorher berichteten Ergebnissen von Garlichs (1993) sowie von Wagner und Schöll (1992) kann leicht das Fazit gezogen werden, offener Unterricht sei offenbar nur für bestimmte Schülerinnen- und Schülergruppen geeignet bzw. für heterogene Lerngruppen ungeeignet. Lipowsky schließt dagegen eher auf die Notwendigkeit einer Veränderung der Bedingungen offener Lernsituationen in Form von anspruchsvollerer Vorbereitung, stärkerer Strukturierung und Ritualisierung sowie Unterstützung der Kinder in der Entwicklung von Steuerungs- und Kontrollkompetenzen.

Persönlichkeitsmerkmale von Kindern wirken sich auf ihre Art, speziell im offenen Unterricht zu lernen, aus, und es lassen sich verschiedene Lerntypen unterscheiden. Zu diesem Ergebnis kommt Peschel (2004) aufgrund einer Fallstudie zum fachdidaktischen Konzept „Lesen durch Schreiben“ nach Reichen (1982). Beobachtet wurden je vier Kinder aus zwei ersten Klassen verschiedener Hamburger Grundschulen. Bei der Auswahl der Kinder wurde u. a. darauf geachtet, dass die Kinder möglichst unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, z. B. wurde ein Kind gewählt, das bereits vor Schuleintritt lesen konnte, ein anderes, das kaum Erfahrungen mit Schrift hatte und mit dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ eher Schwierigkeiten hatte usw. Bei den Beobachtungen zeigten sich zwei übergeordnete Lerntypen, das

„Stöberlernen“ und das „Kommunikationslernen“. Mit Stöberlernen ist gemeint, dass Kinder dieses Lerntyps auf dem Weg zum selbstständigen Lernen Zeit zur Orientierung im Klassenraum, Zeit zur Entscheidungsfindung zwischen verschiedenen Angeboten sowie Anregungen durch andere Kinder benötigen. Die Planung der Lehrkraft und ihr eigenes „kognitives Arbeitsmuster“ (ebd., S. 265) passen nicht zusammen, deshalb „stöbern“ sie, um Impulse für ihr Lernen zu bekommen. Peschel unterscheidet zwischen „Selbstlernern“ und „Fremdlernern“. Selbstlerner haben die Fähigkeit, sich selbstständig mit eigenen Aufgaben und Texten zu beschäftigen, und suchen nur temporär Anregungen durch andere, um sich dann wieder der eigenen Aufgabe zuzuwenden. „Fremdlerner“ benötigen dagegen häufig Impulse durch die Lehrperson oder andere Kinder und verweigern vorgegebene Aufgaben oder schauen bei anderen Kindern ab. Besonders intensive Lernprozesse beim Lesen und Schreiben haben sich in kommunikativen Zusammenhängen gezeigt. Beim Lerntyp „Kommunikationslernen“ verläuft die Kommunikation der Kinder zielgerichtet auf den mündlichen oder schriftlichen Austausch mit Mitschüler/innen, Lehrer/innen oder Eltern. Unterschieden werden der „Briefeschreiber“ und der „Dichter“. Da das Konzept „Lesen durch Schreiben“ in den ersten Schulmonaten Lesen nicht vorsieht (außer die Kinder lesen von sich aus), werden „Briefeschreiber“ in ihrer Motivation gebremst, da sie natürlich gegenseitig das Geschriebene auch lesen und verstehen möchten. Für jede schriftliche Kommunikation benötigen sie die Hilfe der Lehrperson. Es wurden allerdings in den beiden Klassen, deren Lehrer/innen vor Beginn der Untersuchung angaben, „Lesen durch Schreiben“ in „Reinform“ zu unterrichten, viele Abweichungen von dem Konzept beobachtet. Vor allem waren in den Klassen Leseanreize vorhanden, und das Lesen wurde gefördert. Auch beim Werkstattkonzept Reichens als Ansatz offenen Unterrichts wurden zahlreiche Abwandlungen beobachtet, die die Lehrer/innen aufgrund der Klassensituation und eigener Vorlieben vornahmen. Insgesamt war der Unterricht weniger offen, als von den Lehrkräften vorher angegeben. Dies bestätigt die Befunde von Hanke (1997, 1998), die feststellte, dass Lehrerinnen ihren Unterricht anders und zwar meist offener einschätzen als unabhängige Beobachter/-innen. Insgesamt kommt sie zu dem Ergebnis, dass eine Mischform zwischen offenem und lehrgangsorientiertem Unterricht an den Schulen überwiegt. In den beiden Untersuchungsklassen konnten Unterschiede hinsichtlich der Klassenführung einerseits und der Lernfreude und Intensität des Lernens andererseits beobachtet werden. Hohe Aufgabenorientierung und effektive Zeitnutzung sowie eine klare Strukturierung und Ritualisierung des Unterrichts und die Transparenz der Lernziele wirkten sich beobachtbar positiv auf die Lernmotivation der Kinder aus und erhöhten die Intensität des Lernens. Auch waren die Kinder merklich motivierter, wenn beim Freien Schreiben oder ersten Rechtschreibübungen mit Wörtern gearbeitet wurde, die aus dem Interessensgebiet der Kinder stammten.

Schüler/innen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, affektiven und motivationalen Einstellungen sowie Persönlichkeitsvoraussetzungen scheinen nach den zuvor dargestellten Befunden von Solomon und Kendall (1976) auch unterschiedlich von verschiedenen Unterrichtsmethoden zu profitieren: Lernende mit hoher intrinsischer Motivation profitieren hinsichtlich ihrer Leistungen stärker vom lehrgangsorientierten, hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen stärker vom offenen Unterricht. Außerdem scheint der offene Unterricht bei Lernenden mit geringen Vorkenntnissen und konformem, unterwürfigem Verhalten die Entwicklung der Kreativität zu fördern.

In Laborexperimenten und Feldstudien konnte außerdem gezeigt werden, dass Autonomie fördernde Maßnahmen im Unterricht zur Steigerung der selbstbestimmten Motivation führen, während kontrollierende Maßnahmen sie vermindern (Deci & Ryan, 1993, 2000). Offener Unterricht scheint also sowohl den Zuwachs sozialer Kompetenzen bei Kindern zu begünstigen, die bereits stark intrinsisch motiviert sind, als auch die intrinsische Motivation selbst zu fördern. Im Widerspruch zu den Ergebnissen von Solomon und Kendall, nach denen lehrgangsorientierter Unterricht bei Lernenden mit hoher intrinsischer Motivation den Leistungszuwachs fördert, stellen Deci und Ryan eine erhöhte Qualität des Lernens sowie eine Steigerung des Lerninteresses und der selbst wahrgenommenen schulischen Kompetenz in Autonomie fördernden Lernumgebungen respektive offenen Unterrichtssituationen fest. In den zugänglichen Quellen wird allerdings nicht beschrieben, worin sich eine erhöhte Qualität des Lernens ausdrückt, noch wie sie gemessen wurde, weshalb die Befunde möglicherweise nicht vergleichbar sind.

Die Wirksamkeit lehrgangsorientierten Unterrichts hinsichtlich der Leistungen im Lesen, den sprachlichen Fertigkeiten und in Mathematik zeigt die Untersuchung Bennetts (1976). Die Leistungen wurden über Schulleistungstests Ende des dritten und vierten Schuljahres erhoben. In einer differenzierten Analyse nach Leistungsgruppen und Geschlecht ergaben sich Ausnahmen bei einigen Leistungsgruppen: Beim Lesen erzielten beispielsweise die leistungsschwachen Jungen im offenen Unterricht die größten Lernfortschritte. In Mathematik war der Lernzuwachs im offenen Unterricht gleichermaßen für die leistungsstärksten und leistungsschwächsten Jungen am größten. Für den sprachlichen Bereich konnten der offene und der gemischte Unterrichtsstil den stärksten Lernzuwachs bei den lernschwächeren Mädchen und den lernschwachen Jungen verzeichnen. Ein zweiter Strang der Untersuchung widmete sich dem Lernverhalten. Eine Teilstichprobe von etwa 100 Kindern wurde in ihrem Lernverhalten beobachtet und nach Leistungsgruppen aufgeteilt. Insgesamt nutzten die Kinder aller drei Leistungsgruppen ihre Lernzeit im lehrgangsorientierten Unterricht arbeitsbezogener als bei den anderen Unterrichtstypen. Besonders die leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Kinder interagierten im offenen Unterricht häufiger miteinander als im lehrgangsorientierten Unterricht. Sie sprachen auch mehr über ihre Arbeit und arbeiteten mehr zusammen. Diese Kinder nutzten ihre Lernzeit am wenigsten aufgabenbezogen. Die häufiger in der Diskussion um offenen Unterricht geäußerte Vermutung, leistungsschwächere Kinder würden weniger von offenen Unterrichtssituationen profitieren als leistungsstärkere, bestätigt sich hier nicht, die Befunde sind diesbezüglich uneindeutig. Bennett sieht in der unterschiedlichen Lernzeitnutzung in den Klassen unterschiedlichen Unterrichtsstils die Ursache für die Differenzen in den Lernfortschritten. Kritisch ist anzumerken, dass die erklärten Ziele offener Unterrichtsansätze, nämlich überfachliche Ziele wie z. B. soziale Kompetenzen, bei Bennett nicht untersucht wurden. So wird die schlechtere Lernzeitnutzung im offenen Unterricht ausschließlich hinsichtlich des daraus resultierenden geringeren Leistungszuwachses diskutiert, während mögliche Zugewinne beispielsweise in den sozialen Kompetenzen oder bei Lernfreude und Leistungsmotivation unbeachtet bleiben.

Die Wirkungen unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und -stile, unter anderem des offenen Unterrichts, waren Untersuchungsgegenstand der britischen „ORACLE-Studien“ (*Observational Research and Classroom Learning Evaluation*, vgl. Galton & Simon, 1981; Galton, Simon & Croll, 1980). Über drei Jahre fanden in 58 Klassen an 19 Schulen Unterrichtsbeo-

bachtungen statt. Die Befunde entsprechen nicht den Hoffnungen, die im „Plowden Report“ (1967) in offene Unterrichtsmethoden gesetzt wurden (vgl. Bennett, 1976; Kasper, 1992): Die Lernangebote bestehen überwiegend aus Aufgabenkarten, die relativ kleinschrittig aufgebaut sind. Die Lernenden reagieren gelangweilt und beschäftigen sich häufig mit nichtaufgabenbezogenen Aktivitäten. Sachbezogene Kooperationen und Problemlösende, anspruchsvolle Interaktionen finden kaum statt und die Lernaktivitäten beschränken sich größtenteils auf mechanische Übungsaufgaben. Die Kinder arbeiten meist allein, obwohl sie an Gruppentischen zusammensitzen. Insgesamt ist das Niveau der Lernaktivitäten im offenen Unterricht gering. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder wurden nicht berücksichtigt. In der Studie wird deutlich, dass der Erfolg offenen Unterrichts in Verbindung mit den Merkmalen seiner Öffnung – in diesem Fall rein organisatorischer – steht. Offene Unterrichtssituationen, die sich ausschließlich auf das Abarbeiten mechanischer Übungen beschränken und weder kognitiv herausfordernde Aufgaben, noch eine Öffnung des Lernwegs beinhalten, scheinen kein angemessenes Lernniveau erreichen zu können.

Den Zusammenhang von Leistungsentwicklung und den Ansätzen Schülermitbeteiligung am Unterricht, „konstruktivistischer Unterricht“ und „adaptiver Unterricht“, welche in der vorliegenden Arbeit als offener Unterricht bezeichnet werden, untersuchte Gruehn (2000, vgl. Kapitel 2.4.1). Sie bezieht in ihre Untersuchung zwar keine Persönlichkeitsvoraussetzungen der Schüler/innen ein, wertet die Ergebnisse aber schulformabhängig aus, so dass Hinweise auf die Lernvoraussetzungen gegeben sind. Lediglich der konstruktivistische Unterricht wirkt sich positiv auf die Leistungen aus, jedoch nur am Gymnasium. Dagegen profitieren nur HauptSchüler/innen in Physik von einer Beteiligung an der Themenauswahl, in den anderen Fächern ist in der Hauptschule kein Effekt festzustellen. Für die Schüler/innen der anderen Schularten wirkt sich die Schülermitbeteiligung negativ auf die Leistungsentwicklung aus. Auch binnendifferenzierende Maßnahmen als Aspekt des adaptiven Unterrichts hemmen die Leistungsentwicklung, besonders an Realschulen. Zwischen der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson und der Leistungsentwicklung der Lernenden besteht ein schwacher positiver Zusammenhang. Dass die Lernenden von Schülermitbeteiligung und binnendifferenzierenden Maßnahmen nicht profitieren, wird mit dem erhöhten Zeitaufwand erklärt, welcher die effektive Lernzeit reduziert. Gerade von der Differenzierung hatte man sich einen Profit vor allem für leistungsschwache und leistungsstarke Schüler/innen erwartet. Der Effekt für den konstruktivistischen Unterricht betrifft vor allem das Gymnasium, da dieser Unterrichtsansatz fast ausschließlich dort vorgefunden wurde, während die Beteiligung der Lernenden an Unterrichtsthemen vorwiegend an Hauptschulen festgestellt wurde. Insofern können die Befunde nur sehr vorsichtig als Hinweise darauf interpretiert werden, dass leistungsschwächere Schüler/innen, die eine Hauptschule besuchen, hinsichtlich ihres Lernfortschritts eher davon profitieren, wenn sie bei der Wahl der Unterrichtsinhalte mit einbezogen werden. Leistungsstärkere Schüler/innen des Gymnasiums profitieren vermutlich eher von konstruktivistischen Unterrichtsansätzen, wie etwa kognitiv herausfordernden Aufgabenstellungen und dem Lernen aus eigenen Fehlern.

2.4.5 Kompetenzen der Lehrperson

Strukturierungshinweise der Lehrer/innen werden offenbar von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich empfunden und zwar häufig nicht als hilfreich, sondern als kontrol-

lierend. Zu diesem Ergebnis kommen die „Heidelberger Schulleistungsstudien“ (Treiber & Weinert, 1985). Um diesen Befund zu differenzieren, wurde in einer Pfadanalyse die diagnostische Kompetenz in Zusammenhang mit den Strukturierungshinweisen der Lehrperson betrachtet. Es zeigt sich, dass Lehrpersonen, die über eine hohe diagnostische Kompetenz verfügen und viele Strukturierungshinweise geben, höhere Leistungen in ihrer Klasse erzielen. Einsiedler (1997) verweist darauf, dass zwischen Strukturierungshinweisen, die der Steuerung dienen, und anderen, die inhaltlich beratend oder strukturierend sind, unterschieden werden müsse. Die guten Ergebnisse bei Lehrpersonen mit hoher diagnostischer Kompetenz weisen darauf hin, dass die gegebenen Strukturierungshinweise vermutlich eher inhaltlich beratend sind.

Lehrergeleiteter Unterricht steht in der Kritik, aktives und selbstständiges Lernen zu verhindern und Motivation und Lernfreude zu beeinträchtigen (vgl. z. B. Gardner, 1993). Dagegen zeigt die „SCHOLASTIK-Studie“ (Weinert & Helmke, 1997), dass ein unterstützender, von der Lehrperson kontrollierter Unterricht in positivem Zusammenhang mit Lernzuwachsen, positiven Lerneinstellungen und aufgabenorientiertem Aufmerksamkeitsverhalten steht, während lediglich autoritärer, von der Lehrperson gelenkter Unterricht mit negativen Lerneinstellungen, hoher Prüfungsängstlichkeit und passiv-unaufmerksamem Verhalten einhergeht. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es auch bei gelenkten Unterrichtsmethoden unterschiedliche Führungs- und Unterrichtsstile gibt, die zu teilweise entgegengesetzten Lernergebnissen führen können. Auch aus der Sicht von jugendlichen Schülerinnen und Schülern geht eine positive Leistungsentwicklung sowie eine positive affektiv-motivationale Entwicklung mit Merkmalen direkter Instruktion einher (Gruehn, 1995; vgl. Kap. 2.4.3 für eine ausführliche Darstellung dieser Befunde).

Lehrer/innen, die eine gute Klassenführung und effektive Zeitnutzung in ihrem Unterricht umsetzen, erzielen bei ihren Schülerinnen und Schülern die größten Lernfortschritte, meistens in einem lehrgangsorientierten Unterricht (vgl. Gruehn, 2000; Weinert & Helmke, 1997). Im Unterschied dazu kann die Durchführung eines organisatorisch geöffneten Unterrichts mit reinen Übungsangeboten einen hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand erfordern, der offenbar zu Lasten des Lernniveaus geht. Das zeigen die Beobachtungen aus den britischen „ORACLE-Studien“ (Galton & Simon, 1981; Galton et al., 1980). Es findet kaum individuelle Unterstützung und Hilfe durch die Lehrpersonen statt und diese geben auch keine anregenden und herausfordernden Impulse. Die Rolle der Lehrperson besteht fast ausschließlich darin, den Kindern einzeln die nächste Aufgabenkarte zu erklären und die Bearbeitung zu kontrollieren. In Phasen gemeinsamen Klassenunterrichts sind die Fragen und Impulse der Lehrpersonen anspruchsvoller und kognitiv herausfordernder als während der Phasen offenen Unterrichts. Dies wird damit erklärt, dass im offenen Unterricht die gleichzeitig ablaufenden Lernprozesse aller Kinder beobachtet und individuell gefördert werden sollen, während es im Klassenverband leichter ist, den Überblick zu behalten und ein Unterrichtsgespräch zu steuern. Allerdings wird dabei sicherlich nur ein Teil der Kinder erreicht. Außerdem führen die Autoren das Problem der hohen Klassenfrequenz der untersuchten Klassen (durchschnittlich 30 Kinder) als Ursache für die vorwiegend auf organisatorische Fragen konzentrierte Interaktion zwischen Lehrpersonen und Kindern an. Die Forschungsbefunde zur Klassengröße zeigen jedoch, dass nicht von einer geringen Klassengröße auf die anspruchsvolle Anwendung offener Lehrmethoden geschlossen werden kann (vgl. Kapitel 2.4.6). Insgesamt ist das

Niveau der Lernaktivitäten im offenen Unterricht gering. Die Beobachtungen zeigen, dass der Erfolg offenen Unterrichts in Verbindung mit der Qualität der Interaktionen der Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrperson und Lernenden betrachtet werden muss. Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Lehrer/innen Unterstützung, z. B. in Form von Fortbildungen, benötigen, um die Lernprozesse in offenen Unterrichtssituationen effektiv zu gestalten und den Kindern individuelle Impulse, Anregungen und weiterführende Hinweise zu geben.

Dass auch der offene Unterricht optimale Lernfortschritte erzielen kann, zeigt ein Ergebnis der Bennett-Studie (1976): Zwar erweist sich der lehrgangsorientierte Unterricht hinsichtlich der Leistungsentwicklung insgesamt meist wirksamer als der offene Unterricht, allerdings stellt eine einzelne Klasse, deren Lehrerin sich dem offenen Unterrichtstil zuordnet und auch in der Unterrichtsbeobachtung so eingestuft wird, eine Ausnahme dar. Sämtliche Kinder dieser Klasse lernen durchschnittlich in allen Fächern am meisten dazu. Bennett erklärt den großen Lernerfolg der Klasse damit, dass die Lehrerin im Unterschied zu den anderen „offenen“ Lehrpersonen den kognitiven Lerninhalten viel Zeit widme, über ein eigenes Aufzeichnungssystem regelmäßige Lernstandsdiagnosen durchführe und Materialien und Lernangebote sehr klar strukturiere. Der Befund – wenngleich er sich nur auf eine einzelne Klasse gründet – scheint darauf hinzudeuten, dass wirksame Faktoren für die Leistungsentwicklung auch im offenen Unterricht umsetzbar sind, wobei sie sich zwar teilweise mit wirksamen Faktoren im lehrgangsorientierten Unterricht überschneiden, jedoch nicht unbedingt deckungsgleich mit diesen sind. Hier liegt offenbar eine starke Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrperson vor.

Auch die Befunde des „Tempelhofer Projekts“ (Hilgendorf, 1979) zeigen, dass offener Unterricht und lehrgangsorientierter Unterricht zu gleichen Lernfortschritten führen können. Hilgendorf führt das für den offenen Unterricht unerwartete Ergebnis u. a. darauf zurück, dass die Lehrer/innen der Projektklassen (offener Unterricht) sehr engagiert waren, sich regelmäßig im Team austauschten und durch die Beratergruppe und andere Personen beobachtet und unterstützt wurden. Die Schüler/innen im offenen Unterricht bewerteten ihre Lehrer/innen positiver und empfanden das Klassenklima als angenehmer als die Schüler/innen des lehrgangsorientierten Unterrichts. Auch der größere Zusammenhalt in den offen unterrichteten Klassen muss in Zusammenhang mit der Lehrperson gesehen werden, die die offene Unterrichtsmethode nicht einfach anwenden kann, sondern durch ihre pädagogische Einstellung mit Leben füllen muss.

In der Untersuchung von Poerschke (1999) werden zwei Typen offenen Unterrichts ermittelt, nämlich offener Unterricht mäßiger Qualität und offener Unterricht sehr guter Qualität, während nur ein Typ lehrgangsorientierten Unterrichts durchschnittlicher Qualität gefunden wird. Die Zweiteilung des offenen Unterrichts deutet darauf hin, dass dieser in stärkerem Maße von der Ausgestaltung durch die Lehrperson abhängt und größere Kompetenzen erfordert, aber auch stärker gefährdet ist, nur geringe Lernfortschritte der Kinder zu erzielen. Lehrgangsorientierter Unterricht scheint dagegen von allen Lehrkräften in durchschnittlicher Qualität durchgeführt werden zu können, was vermutlich mit der Orientierung an einem Lehrwerk, das inhaltlich und methodisch aufbereitet ist, zusammenhängt.

Die Klassenführung im offenen Unterricht scheint sich auf die Lernmotivation und die Intensität des Lernens auszuwirken. So beobachtete Peschel (2004), dass besonders die Aufgabenorientierung und Transparenz der Lernziele, die effektive Zeitnutzung, die Strukturierung und Ritualisierung des Unterrichts und die Orientierung an den Interessen der Kinder zu mehr Lernmotivation und einer Zunahme der Lernintensität führt.

2.4.6 Exkurs: Die Bedeutung der Klassengröße für die Durchführung offenen Unterrichts

In der Diskussion um offene Unterrichtsformen gilt eine geringe Klassengröße als wichtige Bedingung, um differenzierenden und individualisierenden sowie offenen Unterricht umzusetzen. Folgende Merkmale werden u. a. mit einer kleinen Klasse verbunden: Mehr Zeit für die einzelnen Schüler/innen, mehr Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung, ein geringerer Organisationsaufwand, z. B. für Korrekturen, und ein besseres Klassenklima (Gerich & Jürgens, 1992). Zum Zusammenhang von Klassengröße und Leistungsentwicklung existieren zahlreiche internationale Forschungsbefunde, dagegen nur wenige deutsche Untersuchungen. Ergebnisse zu Auswirkungen der Klassengröße auf nicht-kognitive Fähigkeiten werden in Studien zu Prozessmerkmalen unterschiedlicher Klassengrößen hervorgebracht.

Die folgende Zusammenfassung stützt sich auf die Überblicksdarstellungen von Arnhold (2005) und Jerusalem (1997). Insgesamt ist die Befundlage zum Zusammenhang von Klassengröße und Schulleistungen uneindeutig. Die deutsche Forschung zur Klassengröße basiert in der Hauptsache auf Sekundäranalysen von Datensätzen, die zu einem anderen Zweck generiert wurden, u. a. die „SCHOLASTIK“-Studie (Weinert & Helmke, 1997), das Projekt „MARKUS“ (Helmke & Jäger, 2002) sowie die Heidelberger Studie EVES (Roos & Schöler, 2009). Daher unterscheiden sich die Stichproben stark in ihren Populationen, Schulformen und vor allem Klassengrößen. Einige der bei Arnhold vorgestellten Studien berücksichtigen zudem nicht die Prozessmerkmale des Unterrichts, so dass bei der Reanalyse der Daten ein Rückbezug auf mögliche Unterschiede in der Durchführung des Unterrichts nicht möglich ist. Unter Berücksichtigung dieser methodischen Probleme können keine eindeutigen Aussagen hinsichtlich der Effektivität kleiner Klassen für die Leistungsentwicklung auf der Basis deutscher Untersuchungen getroffen werden. Die Mehrzahl der angeführten Untersuchungen stellt keinen Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schulleistung fest. In der „SCHOLASTIK“-Studie (Weinert & Helmke, 1997, S. 247) werden im Unterschied dazu tendenziell bessere Leistungsergebnisse für größere Klassen berichtet. Dieser Trend wird auch in der EVES-Studie für den Rechtschreiberwerb festgestellt (Roos, Zöller & Fehrenbach, 2005, S. 31). Als eine mögliche Begründung für diesen eher unerwarteten Befund führen Weinert und Helmke an, dass größere Klassen ein effizientes Klassenmanagement erzwingen, das die Voraussetzung für gute Unterrichtsqualität darstellt.

Die internationale Forschung weist teilweise deutliche Effekte kleiner Klassen auf die Schulleistungen nach, die besonders ausgeprägt und nachhaltig sind, wenn die Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit und mindestens drei bis vier Jahre in einer kleinen Klasse unterrichtet wurden. Allerdings muss betont werden, dass es sich dabei um Klassenfrequenzen von unter 17 Schülerinnen und Schülern pro Klasse handelte. Im Unterschied dazu hatten so genannte

kleine Klassen in den meisten deutschen Untersuchungen mindestens eine Klassenfrequenz von 20. Wenngleich alle Kinder von den guten Bedingungen einer geringen Klassenfrequenz in den unteren Schulstufen profitieren, so ist dieser Effekt für leistungsschwache und/oder sozial benachteiligte Kinder doch besonders stark. In seinem Übersichtsartikel zu Effekten der Klassengröße weist Jerusalem (1997) allerdings darauf hin, dass viele Ergebnisse zur Klassengröße aus den USA kritisch zu betrachten seien, da sie methodisch schwach angelegt und wesentliche Effekte zugunsten kleiner Klassen erst beim Vergleich mit Klassengrößen feststellbar waren, die kleiner als zehn sind und somit im Schulalltag gar nicht vorkommen. Keinerlei Effekte der Klassengröße werden in einer Untersuchung zu Klassengröße und Geschichtskenntnissen in fünfzehn Ländern nachgewiesen (vgl. Wilberg & Rost, 1999).

Auch durch den Einsatz zusätzlichen Unterrichtspersonals als Assistenz der Lehrpersonen können keine Effekte festgestellt werden (vgl. Arnhold, 2005, S. 96-122). Hinsichtlich einzelner Variablen des Unterrichts und der Klassengröße deuten nationale und internationale Befunde nicht auf monokausale oder lineare Zusammenhänge hin. Kleine Klassen führen nur teilweise, aber nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung des sozialen Klimas, zu einer erhöhten Mitarbeitsbereitschaft der Lernenden oder einer Verbesserung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen (vgl. Arnhold, 2005; Gerich & Jürgens, 1992). Schulische Selektionsmaßnahmen wie Klassenwiederholungen und Platzierungsmaßnahmen wie Überweisungen in Sonderschulen werden möglicherweise vermehrt in größeren Klassen vorgenommen, wobei die entsprechenden Quoten im dritten und vierten Schuljahr umso höher sind, je größer die Klassen in den ersten beiden Schuljahren waren (vgl. Jerusalem, 1997, S. 255). Offenbar fühlen sich Lehrer/innen umso weniger in der Lage, lernschwächere Kinder durch differenzierende Maßnahmen zu integrieren, je größer die Klasse ist.

Die Prozessebene des Unterrichts in Zusammenhang mit der Klassengröße beleuchtet Arnhold (2005) in ihrer Untersuchung. Sie gelangt zu dem Ergebnis, dass die Klassengröße überwiegend keinen Einfluss auf die Häufigkeit des Einsatzes unterschiedlicher Arbeitsformen zu nehmen scheint. Aus Sicht der Lehrer/innen besteht eine Tendenz, wonach Wochenplanarbeit in Deutsch, Mathematik und Sachkunde im vierten Schuljahr etwas häufiger in kleinen Klassen eingesetzt wird. Aus Sicht der Schüler/innen wird in kleinen Klassen tendenziell häufiger Gruppenarbeit durchgeführt, in großen Klassen dagegen häufiger arbeitsblattgestützte Einzelarbeit. Die Möglichkeiten, die kleine Klassen hinsichtlich des Einsatzes individualisierter und differenzierter sowie offener Unterrichtsmethoden bieten, werden also überwiegend nicht genutzt. „Damit kann als Fazit resümiert werden, dass kleine Klassen eine Lehr- und Lernumgebung ermöglichen, die für Lehrer und Schüler deutliche Vorteile gegenüber großen Klassen bietet. Allerdings gibt es keinen Anlass zu vermuten, dass diese Vorteile automatisch wirksam werden, vielmehr ist davon auszugehen, dass die Potenziale kleiner Klassen als Lehr- und Lernumgebung effektiv genutzt werden müssen, damit sie als messbare Effekte identifiziert werden können“ (ebd., S. 157).

Dieses Fazit wird durch die Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Rahmen eines Modellprojekts zu kleinen Klassen in der Primarstufe unterstützt (Gerich & Jürgens, 1992). Die niedrige Klassenfrequenz – maximal 18 Schüler/innen – war begleitende Maßnahme für das Konzept der Binnendifferenzierung. Die individualisierte Lernbegleitung innerhalb des regulären Unterrichts (im Unterschied zu gesondertem Förderunterricht) wurde erprobt und von den

teilnehmenden Lehrer/innen vorwiegend offene Unterrichtsmethoden eingesetzt. Sie empfanden die „kleine Klasse“ als hilfreich, um die angestrebte individualisierte Betreuung umzusetzen. Lernfortschritte der Schüler/innen wurden nicht erhoben.

2.4.7 Zusammenfassung der Forschungsbefunde

Ein Vergleich lehrgangsorientierten und offenen Unterrichts anhand der dargelegten Forschungsbefunde wird erschwert, da die untersuchten Variablen, Unterrichtskontexte und Stichproben häufig unterschiedlich und nicht miteinander vergleichbar sind. Eindeutige Schlüsse aus den Forschungsergebnissen der letzten 30 Jahre zu ziehen, ist daher nicht möglich. Im Folgenden werden die wichtigsten für diese Arbeit relevanten Ergebnisse nach verschiedenen Aspekten zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Aussagekraft für die Fragestellung dieser Arbeit diskutiert.

Zunächst muss beispielhaft auf methodische Probleme vieler Untersuchungen hingewiesen werden, so wurde u. a. die Begriffsschärfe von offenem Unterricht in den Vergleichsstudien immer wieder kritisiert. Die Erfassung der Unterrichtsmethode erfolgt bei vielen Untersuchungen über Selbstaussagen der Lehrer/innen, z. B. in einem Fragebogen. Hanke (1997, 1998) stellt bei ihrer Untersuchung zu Rechtschreib- und Leselernprozessen in unterschiedlichen Unterrichtskontexten fest, dass etwa 30 % der befragten Lehrpersonen ihren Unterricht anders und zwar durchgängig offener einschätzen, als von geschulten Beobachter/-innen ermittelt. Viele Ergebnisse der Untersuchungen zum Leistungsverhalten beim offenen Unterricht scheinen demnach an Klassen gewonnen zu sein, bei denen der Unterricht nicht als offen zu bewerten ist.¹⁰ Die viel beachtete Studie von Bennett (1976) legt beispielsweise die Operationalisierung der Lehrmethode, die Operationalisierung des Lernfortschritts, der Stichprobenauswahl und der Variablenauswahl nicht transparent dar. Die drei untersuchten Unterrichtstypen sind nicht klar genug voneinander abgegrenzt, und es bestehen Überschneidungen zwischen informellem und gemischtem Stil bzw. zwischen gemischtem und formellem Stil. Vorsichtig gedeutet werden müssen auch Befunde, die im Rahmen der Forschung zur Unterrichtsqualität erhoben wurden. Da hier keine Zuordnung der Lehrer/innen zur Durchführung offenen bzw. lehrgangsorientierten Unterrichts erfolgt, beruhen die Befunde lediglich auf der Erfassung einzelner Unterrichtsaspekte, wie der Mitbeteiligung von Schüler/innen oder der Binnendifferenzierung. Die pädagogischen Einstellungen der Lehrer/innen werden nicht erhoben. Somit muss auch die Interpretation der Ergebnisse auf die Wirksamkeit einzelner Aspekte begrenzt bleiben und deckt sich nicht automatisch mit der Wirksamkeit offenen Unterrichts als Gesamtkonzept.

¹⁰ Eine Befragung von Brügelmann (1997) stellt die Diskrepanz zwischen Ansprüchen der Lehrer/innen hinsichtlich der Öffnung von Unterricht im Allgemeinen und der tatsächlichen Realisierung heraus. Rund 860 Lehrkräfte der Grundschule (auch Angehörige der Schulleitung und Referendar/innen) erachteten das Kriterium „Offenheit für Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler“ fast durchgängig als das bedeutsamste Merkmal für offenen Unterricht. Nach ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der Umsetzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht gefragt, ergaben sich gerade bei Aktivitäten, die die Selbstständigkeit und sinnliche Erfahrung betreffen und welche die Selbstverantwortung für das Lernen fördern bzw. inhaltliche Mitbestimmungsmöglichkeiten ermöglichen, die größten Differenzen. Brügelmann stellt fest, dass „selbst traditionelle und auch von den Kritikern geforderte Formen der Differenzierung ... von der Mehrheit der Lehrerinnen noch nicht einmal täglich realisiert [werden]; inhaltliche Formen der Selbst- und Mitbestimmung von Kindern werden von der Mehrheit der Lehrerinnen nicht einmal wöchentlich angeboten“ (1998, S. 33).

Ein weiteres Problem betrifft das Kontrollgruppendesign: Beim Vergleich von offenem mit lehrgangsorientiertem Unterricht wird der lehrgangsorientierte Unterricht als Kontrollgruppe häufig nicht genau erfasst. Die mangelhafte Operationalisierung der untersuchten Variablen schwächt zudem die differenziellen Effekte und beeinträchtigt die interne Validität. Fragwürdig ist auch, ob die Stabilität der Untersuchungsbedingungen über einen längeren Zeitraum gesichert und ihre Kontextbedingungen ausreichend kontrolliert werden können. Außerdem stehen Untersuchungen zum Vergleich von lehrgangsorientiertem und offenem Unterricht teilweise aufgrund der angewendeten statistischen Verfahren in der Kritik. Hinterfragt werden auch die Ergebnisse von Metaanalysen, die Untersuchungen mit recht unterschiedlichem Design, unterschiedlicher Stichprobe, verschiedenen Rahmenbedingungen usw. miteinander vergleichen.

Die Mehrzahl der Studien (u. a. Bennett, 1976; Gruehn, 2000; Horwitz, 1979) stellen eine Überlegenheit des lehrgangsorientierten, von der Lehrperson gelenkten Unterrichts hinsichtlich der Leistungsentwicklung fest. In der Studie von Hilgendorf (1979) erweisen sich die Lernerleistungen beider Untersuchungsgruppen insgesamt als gleich (ebenso in den Untersuchungen zum Schriftspracherwerb von Kirschhock, 2004, und Hanke, 2005, vgl. Kapitel 3.4). Die Metaanalyse von Giaconia und Hedges (1982) ermittelt keine signifikanten Leistungsunterschiede. Eine größere Wirksamkeit des lehrgangsorientierten Unterrichts hinsichtlich der Leistungsentwicklung wird darüber hinaus durch Untersuchungen zur Unterrichtsqualität bestätigt, die Merkmale der direkten Instruktion als besonders wirksam für den Lernzuwachs ermitteln (vgl. u. a. Brophy & Good, 1986; Weinert & Helmke, 1997). Die Ergebnisse beziehen sich durchgängig auf fachliche Leistungen, die am Schuljahresende mittels auf die Bildungspläne abgestimmter Tests erhoben wurden. Nicht getestet wurden überfachliche Ziele, die mit einigen offenen Unterrichtsansätzen heute angestrebt werden, besonders wenn diesen der konstruktivistische Lernbegriff zugrunde liegt: Überfachliche Ziele sind u. a. die Abrufbarkeit erworbener Kenntnisse auch nach einem längeren Zeitraum, der Transfer von Wissen auf einen anderen Problembereich und der Erwerb fachlicher wie überfachlicher Kompetenzen (so genannter Schlüsselkompetenzen), die auch in einem anderen Kontext als dem schulischen anwendbar sind.

Zu übereinstimmenden Schlussfolgerungen kommen die Studien bei der Wirksamkeit offener und lehrgangsorientierter Lernsituationen auf soziale Kompetenzen: Offene Lernsituationen wirken sich fast immer förderlicher auf die Schüler/innen aus als lehrgangsorientierte, wenngleich die Bereiche, die besonders stark gefördert werden, sich von Studie zu Studie unterscheiden. Auch wird die Aussagekraft der Ergebnisse durch die oben beschriebenen methodischen Probleme der Studien auch für diesen Bereich geschwächt. Effekte offenen Unterrichts auf soziale Kompetenzen zeigen sich beispielsweise in der Selbstständigkeit, der Kooperationsfähigkeit und der Kreativität. Erklärt werden sie besonders durch folgende Merkmale offenen Unterrichts: Selbststeuerung durch das Kind, diagnostische Lernkontrolle, handlungsorientiertes Material und Individualisierung. Klassen, die besonders hohe soziale Kompetenzen aufweisen, sind also weniger erfolgreich in den Leistungszielen und sind durch Merkmale offenen Unterrichts gekennzeichnet. Klassen, die durchschnittlich hohe Leistungen erzielen, weisen in den sozialen Kompetenzen geringere Erfolge auf und sind durch Merkmale lehrgangsorientierten Unterrichts gekennzeichnet (Giaconia & Hedges, 1982). Auch hinsichtlich der affektiven und motivationalen Einstellungen weist der offene Unterricht

Effekte auf. Die Befunde deuten z. B. auf die Unterstützung der Eigenaktivität der Lernenden im offenen Unterricht hin sowie auf eine positive Einschätzung des Lernklimas und der Klassengemeinschaft aus Sicht der Schüler/innen. Der Zusammenhalt in den Klassen ist im Vergleich zum lehrgangsorientierten Unterricht größer (Hilgendorf, 1979). Affektive und motivationale Einstellungen können jedoch auch in einem lehrgangsorientierten Unterricht gefördert werden, dabei muss zwischen unterstützendem, von der Lehrperson kontrolliertem Unterricht, und autoritärem lehrgangsorientiertem Unterricht unterschieden werden. Der Erste geht mit positiven Lerneinstellungen und aufgabenorientiertem Aufmerksamkeitsverhalten einher, während Letztgenannter zu negativen Lerneinstellungen, hoher Prüfungsängstlichkeit und passiv-unaufmerksamem Verhalten führt („SCHOLASTIK“-Studie, Weinert & Helmke, 1997).

Beide Zielsetzungen, Leistungsziele und affektiv-motivationale Ziele sowie soziale Kompetenzen, scheinen gleichzeitig schwer realisierbar zu sein. Befunde zum Vergleich von lehrgangsorientiertem und offenem Unterricht deuten darauf hin, dass eine Vereinbarkeit weder in einer offenen noch in einer lehrgangsorientierten Unterrichtsform gegeben ist (vgl. z. B. Giaconia & Hedges, 1982). Untersuchungen zur Vereinbarkeit kognitiver und affektiv-motivationaler Zielsetzungen ermitteln folgende Merkmale, die die so genannten „Positivklassen“ aufweisen: Aufgabenorientierung und effektive Zeitnutzung, Anpassung der Unterrichtsinhalte an unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Variierung der Unterrichtsform und individuelle fachliche Hilfe, kein Zeitdruck beim Überlegen und Beantworten von Fragen. Eine kleine Stichprobe und ein nicht ins Bild passender Befund einer Klasse schränken die Aussagekraft der Studie allerdings ein (Helmke & Schrader, 1990). Besondere Bedeutung kommt laut den Befunden einer anderen Untersuchung zusätzlich der affektiven Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden zu (Gruehn, 1995). Die Ergebnisse dieser Studie scheinen eher auf einen Kumulierungseffekt wichtiger Merkmale hinzuweisen, während die vorher zitierten Befunde eher auf eine optimale Vereinbarung hinweisen, wenn eine Ausbalancierung der Merkmale stattfindet. Deutlich wird jedoch, dass weder traditionell lehrgangsorientierter Unterricht noch offener Unterricht – zumindest so wie er in den Studien vorgefunden wurde – die Realisierung kognitiver und affektiv-motivationaler Ziele leisten kann.

Einige Studien beziehen Merkmale der Kinder und Jugendlichen wie Geschlecht oder Lernvoraussetzungen ein (z. B. Bennett, 1976; Solomon & Kendall, 1979) oder werten die Ergebnisse getrennt nach Schulformen aus (Gruehn, 2000). Persönliche Merkmale von Schüler/innen stehen in Zusammenhang damit, wie sie sich hinsichtlich ihrer Leistungen und ihrer sozialen Kompetenzen im offenen bzw. lehrgangsorientierten Unterricht entwickeln. Viele Befunde belegen, dass insbesondere leistungsschwache Kinder Lerngelegenheiten des offenen Unterrichts zu wenig nutzen und aufgrund seiner stärkeren Strukturiertheit im lehrgangsorientierten Unterricht mehr lernen. Die Ergebnisse Bennetts weisen beispielsweise in diese Richtung, in einigen Fächern werden für einzelne Gruppen aber auch Ergebnisse festgestellt, die nicht in dieses Muster passen. Auch die Befunde von Solomon und Kendall sind diesbezüglich uneindeutig, mehrheitlich profitieren Kinder mit geringem Vorwissen aber offenbar stärker von lehrgangsorientiertem Unterricht. Kinder mit schwachen und durchschnittlichen Lernvoraussetzungen machen in der Lese-Studie von Poerschke (1999) im lehrgangsorientierten Unterricht die größten Lernfortschritte (vgl. Kapitel 3.4.). Hinweise

darauf, dass Strukturmerkmale offenen Unterrichts wichtig für die Nutzung von Lerngelegenheiten im offenen Unterricht sind, gibt auch die Untersuchung von Wagner und Schöll (1992), nach deren Befunden sich das Lernverhalten leistungsschwacher und leistungsstarker Kinder in offenen Unterrichtssituationen unterscheidet. Lernschwächere Kinder müssen häufiger aufgefordert werden, ein Lernangebot aufzunehmen, und fragen von sich aus selten gezielt nach fachlicher Unterstützung durch die Lehrperson. Leistungsstarke Kinder bitten häufiger um fachliche Hilfe und verfolgen offenbar eigene Fragen.

Ähnliche Unterschiede hinsichtlich der Lernzeitnutzung und der Lernqualität im offenen Unterricht scheint es auch bei Kindern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit zu geben. Während konzentrationsstärkere Kinder über 80 % ihrer Lernzeit im offenen Unterricht mit aufgabenbezogenem Verhalten nutzen, agieren konzentrationsschwache Kinder in nur knapp 60 % ihrer Lernzeit aufgabenbezogen. Konzentrationsschwächere Kinder bevorzugen außerdem geschlossenere Aufgabenstellungen mit klaren Zielvorgaben, während Kinder mit höherer Konzentrationsfähigkeit sich eher für offene kognitiv herausfordernde Aufgabenstellungen entscheiden (Lipowsky, 1999). Insgesamt deuten die meisten Ergebnisse darauf hin, dass lernschwache und konzentrationsschwache Kinder die Lernzeit im offenen Unterricht schlechter nutzen können, ihr Leistungszuwachs geringer und das Niveau ihrer Lernaktivitäten niedriger ist als bei leistungsstarken Kindern. Die wenigen Befunde zum Vergleich von offenem und lehrgangsorientiertem Unterricht, welche auch die Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigen, sind uneindeutig. Mehrheitlich scheinen leistungsschwache Kinder im lehrgangsorientierten Unterricht jedoch größere Lernfortschritte zu erzielen, während leistungsstarke Kinder teilweise stärker von offenem Unterricht profitieren.

Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass lehrgangsorientierter Unterricht hinsichtlich der Leistungsentwicklung ungeachtet der Kompetenz der einzelnen Lehrer/innen zu mindestens durchschnittlichen Leistungen führt. Das kann u. a. auf die inhaltliche und methodische Vorstrukturierung des Unterrichts aufgrund der Orientierung an einem Lehrwerk zurückgeführt werden. Lehrgangsorientierter Unterricht ist in der Regel weniger vorbereitungsintensiv und erfordert weniger organisatorischen Aufwand bei der Durchführung, so dass die Lehrpersonen diesbezüglich entlastet sind. Dies sind möglicherweise Ursachen dafür, dass offener Unterricht teilweise ein relativ niedriges Lernniveau hat, da die Lehrer/innen mit der Koordination gleichzeitig ablaufender Prozesse auf vorwiegend organisatorischer Ebene beschäftigt und mit der individuellen fachlichen Unterstützung der Kinder überfordert sind. Andererseits zeigen einzelne Befunde, dass Lehrer/innen auch im offenen Unterricht einen hohen Lernfortschritt erzielen können; welche Faktoren dabei ausschlaggebend sind, ist jedoch noch unklar. Gleichzeitig werden im offenen Unterricht auch soziale Lernziele verfolgt und die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen darauf gerichtet, während soziale Lernziele im lehrgangsorientierten Unterricht eine untergeordnete Rolle spielen. Soziale Kompetenzen, affektive und motivationale Einstellungen werden im offenen Unterricht erwartungsgemäß stärker gefördert als im lehrgangsorientierten.

Kognitiv herausfordernde Aufgaben wirken sich positiv auf den Leistungszuwachs in kleinen Gruppen lernschwacher Kinder der Primarstufe aus (Crawford, 1983, in Brophy & Good, 1986). Ein rein organisatorisch geöffneter Unterricht, in dem sich Lernaktivitäten auf das Lösen mechanischer Übungsaufgaben beschränken, sachbezogene Kooperationen und

Problemlösende anspruchsvolle Interaktionen kaum stattfinden und keine individuellen Hilfen oder kognitiv herausfordernde Impulse durch die Lehrpersonen erfolgen, senkt dagegen das Lernniveau der unterrichtlichen Aktivitäten. Für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich am Gymnasium zeigen die Befunde von Gruehn (2000) positive Auswirkungen kognitiv herausfordernder Aufgabenstellungen auf die Leistungsentwicklung.

3 Schriftspracherwerb

3.1 Modelle des Lese- und Rechtschreiberwerbs

Der neueren Lese- und Rechtschreibforschung liegt eine konstruktivistische Perspektive auf das Lernen zugrunde und man geht davon aus, dass „der probierende Umgang mit der Schrift zu wachsender Einsicht in ihre Funktion und Logik führt“ (Schneider, 1994, S. 119). Dabei werden mehrere, qualitativ unterschiedliche Phasen durchlaufen. Fehler werden nicht in erster Linie als Defizite, sondern als Indikatoren des Entwicklungsstandes gesehen (Frith, 1985; Valtin, 1999). Beispielhaft wird hier das Modell nach Frith beschrieben. In der ersten, logographemischen Stufe besteht noch keine Einsicht in Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln. Wörter werden aufgrund von charakteristischen Merkmalen erkannt (z. B. Coca-Cola, ALDI). Diese Stufe gilt bei deutschsprachigen Kindern aufgrund der relativ transparenten Orthographie als wenig relevant. Man geht davon aus, dass Kinder auch in dieser Phase bereits phonologische Informationen für die Laut-Buchstabenzuordnung nutzen. Dies geschieht nach Frith erst in der alphabetischen Stufe, in der Phonem-Graphem-Korrespondenzen erkannt und genutzt werden. Die dritte und letzte Entwicklungsstufe bei Frith ist die orthographische. Im Verlauf des Schriftspracherwerbs wird ein orthografisches Lexikon aufgebaut, das das schnelle Wiedererkennen bereits bekannter Wörter ermöglicht. Es werden aber auch Strategien der vorangegangenen Stufen angewendet. Die strenge Abfolge der Stufen ist umstritten; man geht inzwischen davon aus, dass in allen Stufen auch Mischformen aus den unterschiedlichen Strategien verwendet werden, die sich in der Gewichtung unterscheiden (vgl. Thränhardt, 2002). Zwei Zugangswege werden postuliert, die sich in der Art der Wortverarbeitung unterscheiden, der phonologische und der lexikalische Zugang. Beim phonologischen Zugang wird die Kenntnis der Buchstaben-Laut-Zuordnung genutzt, während die Wörter beim lexikalischen Zugang direkt erkannt und mit dem orthografischen Lexikon verglichen werden (Thränhardt, 2002).

Konnektionistische Modelle bilden Lese- und Rechtschreibprozesse auf neuronaler Ebene in Netzwerken ab. Sie verstehen Lernen als neuronale Verstärkung von vorher eher zufälligen Koppelungen, beispielsweise zwischen einem Graphem und einem Phonem. Durch viele Wiederholungen entsteht erst eine dauerhafte Verbindung (Kirschhock, 2004).

Das Modell der Leseentwicklung nach Marx (1997), das auch dem durchgeführten Lesetest „KNUSPEL-L“ zugrunde liegt (s. Kapitel 6.5.1), ist hier theoretische Grundlage für die Beschreibung der Lesefähigkeit. Das Modell bezieht neben spezifischen Fertigkeiten, von denen angenommen wird, dass sie in einer nicht umkehrbaren Reihenfolge erworben werden und aufeinander einwirken, auch das Hörverstehen ein. Es berücksichtigt dabei ausdrücklich die verschiedenen Graphem-Phonem-Korrespondenzen (alphabetisch, orthographisch), die sich im Laufe der Entwicklung herausbilden. Drei spezifische Lesefertigkeiten werden als wesentlich erachtet: *Lesen als Rekodierfähigkeit*, *Lesen als Dekodierfähigkeit* und *Lesen als Verstehen schriftsprachlicher Äußerungen*. Unter *Rekodierfähigkeit* wird die Fähigkeit verstanden, ein geschriebenes Wort in ein gesprochenes Wort zu übersetzen. Dabei muss das Gelesene nicht verstanden werden, es kann daher auch eine sinnfreie Schriftvorlage rekodiert werden. Die *Dekodierfähigkeit* meint die Fähigkeit, beim Lesen die Wortbedeutung zu

erfassen, was sich beim lauten Lesen in einer korrekten Aussprache zeigt. Das *Leseverstehen* baut auf Rekodier- und Dekodierfähigkeit auf und ermöglicht erst das Sinn erfassende Lesen auf Satz- und Textebene. Das Modell nach Marx bezieht verschiedene Ansätze zum Leseerwerb mit ein und versucht diese zu erweitern, z. B. die Stufenmodelle (Frith, 1985; Günther, 1986; Valtin, 1993) sowie Ansätze der konnektionistischen Leselernmodelle (z. B. Adams, 1993; Seidenberg & McClelland, 1989; Van Orden, Pennington & Stone, 1990).

3.2 Leselehrmethoden in der Diskussion

Die Lernbedingungen so effektiv wie möglich zu gestalten, ist wichtiges Ziel und gleichzeitig Gegenstand der Diskussion in der Pädagogik. Zwar besteht aus lernpsychologischer Sicht inzwischen der Konsens, dass der Schriftspracherwerb eine aktive Denkleistung der Lernenden beinhaltet, jedoch wird auch die Notwendigkeit einer Beeinflussung der Lernaktivitäten durch eine Lehrperson im weitesten Sinne hoch bewertet. Im Mittelpunkt steht dabei die Heranführung an die Schriftsprache im ersten Schuljahr, wodurch die Fortführung im zweiten Schuljahr allerdings im Wesentlichen vorgezeichnet ist. Historisch sind hier der Methodenstreit um den *analytischen* oder *ganzheitlichen* versus den *synthetischen* oder *einzelheitlichen Ansatz* von Interesse, da sich nach wie vor Elemente davon in Methoden integrierenden Lehrwerken finden.

3.2.1 Analytischer oder synthetischer Ansatz?

Bereits seit dem 16. Jahrhundert finden sich unterschiedliche Leselehrverfahren, die als Vorgänger der beiden genannten Richtungen gelten können, zum einen die *Normalwortmethode* und die *Gesamtbildmethode* als Vorläufer analytischer Verfahren, zum anderen die *Buchstabier-* und die *Lautiermethode* als Vorgänger synthetischer Verfahren. Während die ganzheitlichen Methoden bereits damals die Sinnerfassung der Sprachinhalte betonten, stand in den einzelheitlichen Verfahren die Technik des Entschlüsselns von Sprache im Vordergrund.

In der *Normalwortmethode* wird das Prinzip betont, vom Ganzen zu seinen Teilen voranzuschreiten. Von zusammenhängenden Texten ausgehend, wurden einzelne Sinnabschnitte vorgelesen und von den Kindern im Anschluss selbst „gelesen“. Über so genannte *Normalwörter* wurden nachfolgend analytisch die Buchstaben und Laute gewonnen. In der *Gesamtbild- oder Ganzwortmethode* wird angenommen, dass durch Nebeneinanderstellen von Bild und Schriftzug die Wörter als Schriftbilder gespeichert werden und nach einiger Übung auch ohne das Bild wieder erkannt werden (naiv-ganzheitliches Lesen). Unter den synthetischen Ansätzen sind als einflussreichste die *Buchstabiermethode* und die *Lautiermethode* zu nennen. Die *Buchstabiermethode* gilt als älteste Leselehrmethode und wurde erst Anfang des 19. Jahrhunderts von der *Lautiermethode* abgelöst, die in Grundzügen bereits Anfang des 16. Jahrhunderts von Ickelsamer entwickelt wurde (nach Schenk, 2002). Mit der *Buchstabiermethode* war das Erlernen des Lesens ein lange andauernder Prozess, da die Buchstaben mit ihren Buchstabennamen zunächst auswendig gelernt und erst später zusammen gelesen wurden. Da die Buchstabennamen ‚a‘, ‚be‘, ‚ce‘ usw. ausgesprochen wurden, jedoch nicht mit den Lautwerten übereinstimmen, musste auch das Zusammenlesen über reines Auswendigler-

nen erfolgen, da für die Kinder keine Sachlogik erkennbar sein konnte, z. B. (aus ‚em‘ und ‚a‘ wird ‚ma‘). Diesem Problem versuchte man mit verschiedenen Variationen der Lautiermethode abzuweichen. Im Unterschied zur Buchstabiermethode steht bei der Lautiermethode das Erlernen der Buchstaben mit ihrem Lautwert am Anfang des Lesenlernens. Wortschriftbilder werden durch das Verschmelzen zunächst von Silben, dann von Wörtern in Wortklangbilder übersetzt. Problematisch an diesem Verfahren ist das Erlernen der Einzellaute ohne Sinnbezug und im Anschluss das Verschmelzen der Laute. Daher wurde eine Reihe von Variationsformen der Lautiermethode entwickelt, wie beispielsweise die *Sinnlautmethode*, bei der versucht wird, den einzelnen Lauten einen Sinn zu verleihen und den Kindern so den Lernprozess zu erleichtern. Auch diese Herangehensweise verbesserte das Lesenlernen jedoch nicht nachhaltig, wenngleich beispielsweise durch das Üben einzelner Laute als Tiergeräusche sicherlich die Lernfreude der Kinder gesteigert wurde.

Etwa zwischen den 1920er und den 1970er Jahren wurde ein Streit um die erfolgversprechendste Leselehrmethode geführt, in dem sich Vertreter/innen synthetischer und analytischer Verfahren kompromisslos gegenüber standen. Als einflussreiche Vertreter des analytischen Ansatzes sind insbesondere die Brüder Kern (1955) zu nennen, die einen dreigliedrigen Leselehrgang entwickelten, welcher mit der Fibel „Wir lernen lesen“ häufig im Erstleseunterricht umgesetzt wurde. Auf der ersten Stufe des naiv-ganzheitlichen Lesens steht dort das Einprägen von Wörtern und Sätzen im Mittelpunkt, in der zweiten Stufe der Durchgliederung erfolgt die Analyse von Teilgestalten und von Buchstaben und Lauten. Erst auf der dritten Stufe des selbstständigen Erlesens geht es um die Synthese von Buchstaben und Lauten. Als Vorteil der analytischen Methode kann gelten, dass die Kinder Schrift von Anfang an als Bedeutungsträger erfahren und Sinn vermutendes, überschauendes Lesen angebahnt wird. Eine suchende, selbstständige Lernhaltung wird gefördert. Nachteilig ist allerdings die Vermittlung der Schrift als Begriffsschrift, die eine ökonomische Lesetechnik lange verhindert und ratendes Lesen fördert. Auch sind die Texte häufig inhaltsarm, da zu Beginn zu wenige Wörter zur Verfügung stehen und deshalb neue Sätze oft nur durch Wortumstellungen gebildet werden können.

Im Unterschied dazu erfolgt beim synthetischen Leselehrgang zunächst die Lautgewinnung, wobei auf eine sinnvolle Reihenfolge geachtet wird (Heuser, 1971). Im Anschluss wird die Lautverschmelzung geübt, d. h. die Kinder müssen lernen, die Laute des geschriebenen Wortes lesend zu verbinden, was wohl die größte Schwierigkeit dieses Verfahrens darstellt. Auch hier wird eine Reihenfolge vom Leichten zum Schweren, beginnend mit der Verbindung der Dauerkonsonanten mit den Vokalen eingehalten. Schließlich sollen die unterschiedlichen Lautvariationen gleicher Buchstaben erfasst und somit Wörter gelesen werden. Von Vorteil sind bei synthetischen Leselehrgängen die direkte Hinführung zum Verständnis des Lautschriftprinzips sowie die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lautvariationen durch intensives Sprechen und Hören des Lautes. Als nachteilig muss jedoch die starke Betonung der Lesetechnik betrachtet werden, die auf Kosten des Sinnverständnisses geht, da bei Synthese und Wortfindung die Unterstützung durch die Worterwartung fehlt. Zudem ist die Laut-Buchstabenzuordnung häufig nicht eindeutig, da die umgebenden Laute den Wortklang mitbestimmen und die so genannten *Normallaute* den Wortklang keinesfalls immer treffen.

Der Methodenstreit zwischen Anhängerinnen und Anhängern der beiden skizzierten Verfahren fand seinen Höhepunkt Anfang der 1960er Jahre, ohne dass eine der beiden Parteien sich durchsetzen konnte. Für seine Beilegung sorgten vor allem drei empirische Untersuchungen (Ferdinand, 1972; Müller, 1964; Schmalohr, 1961), die im Wesentlichen belegen konnten, dass kein Verfahren über das erste Schuljahr hinaus effektiver war als das andere. Synthetisch unterrichtete Kinder konnten am Ende des ersten Schuljahres besser laut vorlesen, die Texte besser verstehen und schreiben (Ferdinand, 1972). Am Ende des zweiten Schuljahres bestanden keinerlei Leistungsunterschiede mehr mit Ausnahme der leistungsschwachen Kinder, die vom synthetischen Verfahren mehr profitierten. Ende des vierten Schuljahres waren die Leistungen insgesamt ausgeglichen, lediglich in der Aufsatzgestaltung stellte Ferdinand eine leichte Überlegenheit der analytisch unterrichteten Kinder fest. In Folge des Gleichstands der beiden Methoden setzte sich nun die Auffassung durch, dass eine Leselehre beide leisten muss, sowohl die Analyse des Wortganzen als auch die Synthese der einzelnen Laute und Buchstaben. Verschiedene Leselehrverfahren wurden entwickelt, die Synthese und Analyse bereits zu Beginn in den Lehrgang integrierten, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzten; zu nennen sind vor allem das analytisch-synthetische Verfahren und das Methoden integrierende Verfahren. Vertreter des Letzteren verstanden Methodenintegration umfassender, im Sinne der Vermittlung von Sprachkompetenz. Daraus folgte, dass ein Leselehrgang keine Übungen anbieten darf, die hinsichtlich sprachdidaktischer Unterrichtsziele unsinnig wären. Lehrwerke, die ganzheitliche und einzelheitliche Verfahren mit unterschiedlicher Akzentsetzung integrieren, werden bis heute am häufigsten im deutschen Erstleseunterricht eingesetzt (vgl. Schenk, 2002).

3.2.2 Neuere didaktische Ansätze der Hinführung zur Schrift

Auch nach Beilegung des Streits um analytische und synthetische Leselehrverfahren kann die Debatte um die beste Hinführung zur Schrift nicht als beendet gelten. Vor allem seit Beginn der 1980er Jahre spielt dabei zunehmend die pädagogische Ebene eine wichtige Rolle. Ein individuelles Vorgehen, bei dem sich jedes Kind im eigenen Tempo und nach eigenem Vermögen die Schriftsprache erschließen kann, z. B. über das Erstellen einer Eigenfibel wird seither diskutiert. Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, sich die Schriftsprache selbstständig zu strukturieren, statt eine sachlogische, einheitliche Strukturierung durch die Lehrkraft zu erfahren. Aus motivationalen Gründen wählen die Kinder den zu lernenden Wortschatz selbst aus, statt gemeinsam mit ausgewählten, von der Wortstruktur her einfachen, meist lautgetreuen Worten zu beginnen. Auf diese Weise soll Schrift von Beginn an in sozialer Funktion erfahren werden. Auf der Grundlage der Modelle des Lese- und Rechtschreiberwerbs wird davon ausgegangen, dass Fehler beim Lesen und Schreiben Teil der Entwicklung sind und erst allmählich korrektes Lesen und vor allem Rechtschreiben entwickelt wird. Konzepte mit unterschiedlicher Akzentsetzung können unter dem Begriff *Spracherfahrungsansätze* gefasst werden. Als Vertreterinnen und Vertreter dieser neueren Ansätze sind u. a. Brügelmann (1983), Dehn (1990) und Spitta (1985) zu nennen. Als populärste Konzepte werden nachfolgend der Spracherfahrungsansatz nach Brügelmann und Brinkmann (1998) und der Ansatz „Lesen durch Schreiben“ nach Reichen (1982, 1992) vorgestellt.

3.2.2.1 Der Spracherfahrungsansatz

Der Spracherfahrungsansatz nach Brügelmann und Brinkmann (1998) gibt vielfältige Anregungen, wie der Schriftspracherwerb an den Lernvoraussetzungen der Kinder anknüpfen kann und Lesen und Schreiben in sinnvollem Zusammenhang zur Kommunikation stehen. Lesen und Schreiben sind eng verknüpft und sollen als soziale Handlungen möglichst viele Aktivitäten im Klassenzimmer bestimmen. Durch den vielfältigen Umgang mit Schrift sollen den Kindern die Aufbauprinzipien der Schrift vertraut werden. Ob ein Kind sich zunächst stärker mit dem Lesen oder mit dem Schreiben beschäftigt, ist ihm freigestellt. Großer Wert wird darauf gelegt, den Kindern die wechselseitige Übersetzbarkeit von Sprache und Schrift zu vermitteln. Sowohl dem freien Schreiben als Möglichkeit, eigene kommunikative Interessen zu verfolgen, als auch dem gemeinsamen Lesen und Vorlesen von Kinderliteratur wird ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, da literarische Vorbilder nötig sind, um Wortschatz und Aufbau der Sprache zu erweitern. Weder der Grundwortschatz noch die Reihenfolge der Buchstaben und Laute, die gelernt werden, sind festgelegt. Der Spracherfahrungsansatz nach Brügelmann und Brinkmann versteht sich auch als Ergänzung zu herkömmlichen Lehrgängen und will weiterführende Impulse geben. Dazu kann die „didaktische Landkarte“ von Brügelmann (1983) hilfreich sein, welche die Linearität eines Lehrgangs aufbrechen und stattdessen einen Überblick über Komponenten wichtiger Einsichten und Erfahrungen beim Schriftspracherwerb geben will. Um den Ansatz erfolgreich umzusetzen, müssen Lehrer/innen die Kinder genau beobachten und eine Systematik für jedes Kind finden, um es auf seinem Lernweg optimal zu begleiten. Damit werden hohe Anforderungen an die didaktischen Fähigkeiten und diagnostischen Kompetenzen der Lehrer/innen gestellt, was wohl erklärt, warum sich dieser Ansatz in der Schulpraxis wenig durchsetzen konnte.

3.2.2.2 Lesen durch Schreiben

Während der Spracherfahrungsansatz eine pädagogisch-didaktische Grundhaltung beschreibt und Anregungen bietet, diese in der gesamten Grundschulzeit umzusetzen, ist *Lesen durch Schreiben* ein schulpraktisches Konzept mit genauer Anleitung und vielfältigen Materialien, das Lehrer/innen besonders für den Einstieg in den Schriftspracherwerb verwenden können (vgl. Reichen, 1982). Dies macht wohl auch seine Popularität aus. Drei Prinzipien sind leitend, das *lesedidaktische Prinzip*, das *lernpsychologische Prinzip* und das *schulpädagogische Prinzip*. Für das lesedidaktische Prinzip ist das wichtigste Element das Verschriften von Wörtern und Texten mittels einer Anlauttabelle, die Reichen „Buchstabentabelle“ nennt. Die Buchstabentabelle bildet die meisten Buchstaben und daneben ein passendes Anlautbild ab, z. B. eine Sonne für ‚S‘ bzw. ‚s‘. Wollen die Kinder ein Wort schreiben, müssen sie zunächst die entsprechende Abbildung finden und anschließend den Buchstaben abmalen. Größte Schwierigkeit stellt dabei anfangs die Phonemanalyse dar, die von den Kindern geleistet werden muss. Aufgrund der Koartikulation hört sich ein Laut im Anlaut häufig anders an, als innerhalb einer Silbe, womit viele Kinder Probleme haben. Durch häufige motivierende Schreibeanlässe, auch von den Kindern selbst ausgehend, wird diese Technik geübt. Haben die Kinder das Prinzip der Zuordnung von Buchstaben zu einer Bandbreite von Lauten sowie die Inhaltsleere der Buchstaben verstanden, können sie alle Wörter lautorientiert verschriften. Reichen vertritt die Auffassung, dass das Lesen nicht geübt werden sollte, sondern quasi als Nebenprodukt durch das häufige Verschriften und die Notwendigkeit, immer wieder nachzu-

vollziehen, was man geschrieben hat quasi, „von selbst“ eintritt. Auflautier- und Erleseübungen lehnt er mit der Begründung ab, dass solche Übungen auch nicht der Lesestrategie der geübten Leserin oder des geübten Lesers entspreche. Auch wenn Kinder lesen können, brauchen sie nicht laut vorzulesen, um zu verhindern, dass sie sich „quälen“ und vor der Klasse blamieren. Lesen bedeutet für Reichen daher ausschließlich Sinn erfassendes, leises Lesen und wird nicht geübt, sondern erst dann ausgiebig praktiziert, wenn das Prinzip des Lesens bereits vollständig erfasst ist. Zuvor finden laut Reichen so genannte *Präfigurationsprozesse* statt.

Das lernpsychologische Prinzip beruht im Wesentlichen auf dem Vertrauen in die kognitive Selbststeuerung der Kinder, in die so wenig wie möglich eingegriffen werden darf, sondern welche nach dem Prinzip der „minimalen Hilfe“ lediglich funktional begleitend unterstützt werden soll. Rezeptives Lernen will Reichen möglichst einschränken. Dass es sich bei diesem Ansatz nicht ausschließlich um ein Konzept zur Hinführung zur Schrift handelt, wird durch das schulpädagogische Prinzip deutlich, das durch den so genannten *Werkstattunterricht* realisiert wird. Hier kann nach Reichen selbstgesteuertes Lernen am besten verwirklicht werden. Im Werkstattunterricht wird individualisierend und fächerübergreifend gearbeitet, wobei obligatorische und freiwillige Angebote zur Verfügung stehen. Das Angebot beschränkt sich nicht auf die kognitiven Fächer, sondern beinhaltet außerdem Aufgaben zur Orientierung, Wahrnehmung und Kreativität. Der Unterricht kann als organisatorisch geöffnet und materialorientiert eingeordnet werden, wobei Reichen vorsieht, dass Kinder gezielt Verantwortung für bestimmte Aufgaben übernehmen, diese anderen Kindern erklären und Letztere nötigenfalls verbessern.

Kritik am Konzept „Lesen durch Schreiben“ wird vor allem hinsichtlich der geringen Unterstützung beim Leseerwerb geübt, bei dem die Kinder nicht die gleiche Unterstützung erfahren wie beim Schrifterwerb (z. B. Balhorn, 1998; Bartnitzky, 1998; Röber-Siekmeyer, 1998; Valtin, 1998). Es wird bezweifelt, dass ausgerechnet das Lesen „blitzartig“ geschehe, während andere Lernprozesse langsam und in typischen Entwicklungsschritten verlaufen. Ein weiterer Kritikpunkt ist die schwierige Graphem-Phonem-Zuordnung, die nicht immer eindeutig ist und daher lernschwächere Kinder vermutlich überfordert (z. B. Schenk, 2002, S. 130). Schließlich liefert Reichen mit seinem Konzept im Grunde nur eine Anleitung für die ersten Monate des Schriftspracherwerbs, in denen er keine Korrektur kindlicher Schreibweisen vorgesehen hat. Unterrichtsmethodische Hilfen zur Rechtschreibung auf der Grundlage der lautgetreuen Schreibung gibt er nicht (z. B. Brügelmann, Hengartner & Reichen, 1994).

3.3 Lehrgangsorientierter Schriftspracherwerb und offener Schriftspracherwerb

Zur Unterscheidung eines eher offenen und eines eher lehrgangsorientierten Ansatzes beim Schriftspracherwerb werden in Anlehnung an Hanke (1998)¹¹ die Kategorien lehrgangsorien-

¹¹ Hanke legt für ihre Untersuchung zu „Recht-, Schreib- und Leselernprozessen“ in unterschiedlichen Unterrichtskontexten fünf Abstufungen von lehrgangsorientiert bis offen fest.

tiert und offen entwickelt, welche unten zusammengefasst sind (vgl. Tabelle 3.1). Leitende Prinzipien sind für den offenen Unterricht die Orientierung am Lernweg der Kinder (z. B. freies Schreiben, Unterstützung bei der Entwicklung individueller Rechtschreibstrategien je nach Entwicklungsstand, Aufgreifen von Fragen zur Rechtschreibung und Sprache) und die zeitweise oder angebotsbezogene inhaltliche Öffnung des Unterrichts (z. B. freie Schreibzeiten, individueller Lernwortschatz). Für den lehrgangsorientierten Unterricht sind dagegen die Orientierung an Lernzielen und die vorwiegend systematische Erarbeitung von Inhalten leitend.

Tabelle 3.1: Kriterien zur Unterscheidung didaktisch-methodischer Ansätze zum Schriftspracherwerb im zweiten Schuljahr

	Offener Ansatz	Lehrgangsorientierter Ansatz
Lesen	Vielfalt individueller Lesestoffe/teils gemeinsame Lesestoffe Freie Lesezeit und evtl. gemeinsames Lesen In offenen Unterrichtssituationen: Auswahl von Leseübungen, Lesespielen (z. B. sinnerfassendes Lesen, flüssiges Lesen) Computerprogramme u. ä. Freiwilliges Vorlesen individueller Lesestoffe/teils Vorlesen gemeinsam geübter Texte Vorlesen von Selbstgeschriebenem	Einheitliche Lesestoffe Gemeinsames Lesen Vorlesen einheitlicher geübter Texte
Sprache	Individuelle Orientierungs- und Strukturierungshilfen/teils systematische Behandlung sprachlicher Besonderheiten	Systematische Behandlung sprachlicher Besonderheiten und Orientierung an einem Sprachbuch
Texte schreiben	Freie Schreibzeit (regelmäßig) Angebote zum Freien Schreiben in offenen Unterrichtssituationen Freies Schreiben zu einem gemeinsamen Thema Selbstgeschriebenes aufbewahren, z. B. Klassentagebuch, Geschichtenheft Lautorientiertes Schreiben wird zunächst toleriert, sofort oder später korrigiert	Freies Schreiben nur nach inhaltlichen Vorgaben Abschreiben: Sachtexte, Merksätze, Regeln usw. Schreiben nach Vorgaben, z. B. Bildergeschichten Lautorientiertes Schreiben wird nicht toleriert
Rechtschreibung	Individuelle Orientierungs- und Strukturierungshilfen/teils systematische Erarbeitung von Rechtschreibphänomenen (anhand von passendem Arbeitsmaterial) Lernwortschatz als individueller Klassenwortschatz und an Systematik (z. B. orthographische Regularitäten, Wortfamilien usw.) orientiert	Systematische Erarbeitung von Rechtschreibphänomenen (Sprachbuch) Lernwortschatz an Systematik (z. B. orthographische Regularitäten, Wortfamilien usw.) orientiert (Sprachbuch)
Unterrichtsformen	Offene Phasen wie Werkstatt, Freiarbeit u. a.	Frontalunterricht, Einzel- und teils Partnerarbeit
Differenzierungsformen	In offenen Phasen innere qualitative Differenzierung, Selbst- und/oder Fremddifferenzierung	Teils quantitative formale Differenzierung (Wahl von Reihenfolge und Tempo)
Sozialformen	Vielfalt frei wählbar, z. B. in offenen Phasen Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Sitzkreis u. a.	Klassen- und Einzelarbeit, teils Partnerarbeit

Umgang mit Fehlern	Unterschiedliche Kontrollarten durch die Kinder in offenen Phasen, teils Fehlerkontrolle durch Lehrerin Fehler als Hinweis auf den Entwicklungsstand und zur individuellen Förderung (innere Differenzierung)	Direkte Kontrolle und Korrektur Teils Fehler als Hinweis auf den Entwicklungsstand und zur individuellen Förderung (äußere Differenzierung)
Leistungsbeurteilung	Individuell und normativ oder nur individuell	Normativ
Einordnung in Fächerkontext	Teils fächer- oder themenübergreifend, teils fachbezogen	Meistens fachbezogen
Materialauswahl	Individuell oder teils einheitlich, in offenen Unterrichtssituationen Vielfalt für alle gleich, Material teils vorstrukturiert	Einheitlich, systematisch und vorstrukturiert

3.4 Forschungsbefunde

Faktoren der Unterrichtsqualität wie Aufgabenorientierung und effektive Zeitnutzung sind wirksam für eine gute Leistungsentwicklung im Lesen und Rechtschreiben. Zu diesem Ergebnis kommen Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) in ihrer Untersuchung zum Einfluss von Unterricht auf das Lesen und Schreiben. Ein Vergleich von Unterrichtsmethoden wird nicht vorgenommen, der Beschreibung der Unterrichtsgestaltung in den Untersuchungsklassen ist jedoch zu entnehmen, dass vorwiegend lehrgangsorientiert unterrichtet wurde und kaum innere Differenzierung und Individualisierung stattfand. Besonders in den ersten Klassen ist die Zeit, die für das Lesen und vor allem das Schreiben verwendet wird, ausschlaggebend für den Lernerfolg. Kinder in Klassen mit einem hohen Leistungsstand schreiben früher und mehr selbstständig und frei als Kinder in Klassen mit einem niedrigen Leistungsstand. Dagegen werden Kinder aus Klassen mit einem relativ niedrigen Leistungsstand während eines großen Teils des Unterrichts mit Aufgaben beschäftigt, die keinen Bezug zum Lesen und Schreiben haben. Mehr Zeit wird in diesen Klassen auch für organisatorische und erzieherische Maßnahmen verwendet, und es werden weniger Anforderungen an die Kinder gestellt. Klicpera und Gasteiger-Klicpera gehen jedoch nicht von linearen Begründungszusammenhängen aus und halten auch eine gegensätzliche Interpretation für möglich:

Allerdings ist es auch möglich, diesen Unterricht als Reaktion auf den geringen Leistungsstand der Klasse zu verstehen. Die geringeren Anforderungen der Lehrer, das seltenere Üben des Schreibens, das häufigere Aufgreifen von Beiträgen, die herausgerufen wurden, all das kann auch als Reaktion der Lehrer auf die Schwierigkeiten der Kinder bei der Aneignung der Schriftsprache und die damit einhergehenden Motivierungsschwierigkeiten aufgefasst werden (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S. 246).

Im zweiten Schuljahr sind die Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung zwischen den Klassen mit unterschiedlichem Leistungsstand deutlich geringer.

Hinsichtlich der Wirkung zweier unterschiedlicher Leselehrmethoden im ersten Schuljahr – „Lesen durch Schreiben“ (Reichen, 1982) oder Einsatz einer Fibel – zeigen sich keine

Unterschiede zwischen Klassen hoher oder niedriger Lernförderlichkeit. Dies zeigen Ergebnisse der Evaluation des Hamburger Projekts „PLUS“ (May, 2001) auf der Basis zweier Längsschnittuntersuchungen (Einschulungsjahrgänge 1994 und 1995), an der insgesamt 136 Klassen teilnahmen. Die realisierte Unterrichtskonzeption beim Schriftspracherwerb wurde über die schriftliche Befragung der Lehrer/innen im Rückblick auf das vergangene Schuljahr erhoben. Beide Methoden werden sowohl in Klassen mit hohem und Klassen mit niedrigem Unterrichtserfolg in der Rechtschreibleistung, unter Berücksichtigung des auf der Basis des Sozialfaktors zu erwartenden Lernerfolgs angewendet.¹² Signifikante Unterschiede zeigen sich jedoch für die rechtschreibschwachen Kinder; diese Kinder erzielten mit der Fibel einen signifikant höheren Lernzuwachs. Unterschiede in den Lernfortschritten auf Klassenebene werden im Laufe der Grundschuljahre größer, insbesondere bei Kindern mit schwacher Rechtschreibung.

Von der Lehrperson vorgegebene Schreibaufgaben (Diktat, Abschreiben, Lückentext) im ersten Schuljahr überwiegen gegenüber freien Schreibaufgaben (freies Schreiben, Aufsatz schreiben) in lernförderlichen Klassen bzw. Klassen mit hohem Lernerfolg. Ein höherer Anteil freier Schreibaufgaben fördert jedoch die Motivation bedeutsam. May vermutet, dass manche Kinder von freien Schreibaufgaben überfordert sind und dies zu einer Beeinträchtigung oder Verzögerung des Lernprozesses führt. In den höheren Klassen lassen sich für freie Schreibaufgaben keine Effekte nachweisen, während vorgegebene Schreibaufgaben negativ mit den Leistungen und dem Lernerfolg korrelieren. Diesen Befund führt May darauf zurück, dass vorgegebene Schreibaufgaben in den fortgeschrittenen Klassen vorwiegend in Klassen mit niedrigem Lernniveau eingesetzt werden.

Die Bedeutung der Rechtschreibförderung wird bereits in Klasse 1 nachgewiesen. Sowohl der Einsatz eines Rechtschreiblehrgangs als auch der Aufbau eines Übungswortschatzes wirken sich lernförderlich für alle, auch die lernschwachen Kinder aus. Der Einsatz des Rechtschreiblehrgangs im ersten Schuljahr wirkt sich dagegen für die Klassen 2 bis 4 kaum oder sogar leicht negativ aus. Da in diesen Schuljahren normalerweise ohnehin Rechtschreiblehrgänge eingesetzt werden, können hier keine Effekte mehr differenziert werden, so die Vermutung von May. Wirksam für den Lernfortschritt im Rechtschreiben auch in den folgenden Klassen ist im Unterschied dazu der Aufbau eines Übungswortschatzes in Klasse 1. Allerdings steht beides in negativem Zusammenhang mit den Lernfortschritten im Textschreiben. Vermutlich verbirgt sich ein Zielkonflikt der Lehrer/innen dahinter, die sich entscheiden müssen, entweder mehr Zeit für die Förderung der Rechtschreibung oder für die Förderung des Textschreibens zu investieren.

Strukturmerkmale lernförderlicher Klassen ähneln teilweise bekannten Merkmalen der Unterrichtsqualität (vgl. Weinert & Helmke, 1997), ein großer Teil der Zeit wird unterrichtsbezogen verwendet, die Lehrerin wendet sich stärker dem Unterrichtsablauf und weniger den einzelnen Kindern in der Klasse zu, außer wenn sie gebraucht wird. Die Aktivitäten der

12 Ohne die Berücksichtigung des Sozialfaktors schneiden die Kinder, die mit Fibel unterrichtet werden, etwas besser ab. Vergleicht man ausschließlich Klassen, deren außerschulisches Umfeld stark bzw. sehr stark belastet ist, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (May, 1995). Es kann daher vermutet werden, dass Lehrkräfte ein offenes Unterrichtskonzept bzw. Leselehrkonzept u. a. auch als Reaktion auf Kinder mit schwierigen sozialen Umfeldbedingungen wählen.

Lehrperson in lernförderlichen Klassen sind häufiger auf die Lernenden bezogen und diese interagieren häufiger miteinander und arbeiten seltener alleine. Geschulte Beobachter/innen beurteilen das Lern- und Arbeitsverhalten der Lernenden sowie das soziale Klima in lernförderlichen Klassen als günstiger.

In der fachdidaktischen Studie zur Lesefähigkeit von Poerschke (1999) werden auch Faktoren zur Unterrichtsqualität und zum Klassenklima sowie institutionelle Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt. Die Untersuchung wurde am Ende des ersten Schuljahres in fünfzehn Hamburger Klassen an zehn verschiedenen Schulen durchgeführt. Eine Analyse des Klassenklimas und der Unterrichtsqualität wurde auf der Basis einer zweistündigen Beobachtung des Unterrichts erstellt. Außerdem erhielten die Lehrer/innen einen Fragebogen, mit u. a. auch je zwei Fragen zur Unterrichtsform und zur Leselehrmethode. Die Unterrichtsqualität wurde über die Aspekte „Unterstützung im Unterricht“, „Atmosphäre in der Klasse“, „Interaktion und Kommunikation in der Klasse“ und „Klassenführung“ operationalisiert. Der Aspekt Klassenführung setzte sich aus folgenden Items zusammen: Beschützende Maßnahmen, anregende Maßnahmen, Lernmotivation, gezielte Unterrichtssteuerung, Lernen im sozialen Kontext und Wissensvermittlung. Die Items stimmen kaum mit den in der „SCHOLASTIK“-Studie als lernwirksam ermittelten Faktoren der Klassenführung, wie die Intensität der Zeitnutzung für die Stoffbehandlung, die Effizienz der Unterrichtsorganisation sowie schnelle und gleitende Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen überein. Die effektive Lernzeitnutzung wird in Poerschkes Untersuchung nicht erfasst. Somit können Poerschkes Ergebnisse zur Klassenführung nicht mit den einschlägigen Forschungsbefunden (z. B. Weinert & Helmke, 1997) verglichen werden. Die über Beobachtung und Fragebogen gewonnenen Daten dienten als Grundlage für eine Clusteranalyse, in welcher drei Unterrichtstypen unterschieden wurden: *offener Unterricht mäßiger Qualität*, *Frontalunterricht guter Qualität* und *offener Unterricht sehr guter Qualität*. Die Unterteilung des offenen Unterrichts in einen Typ von mäßiger Qualität und einen Typ von sehr guter Qualität deutet darauf hin, dass die Unterrichtsqualität im offenen Unterricht stärker von der Lehrkraft abhängt als beim lehrgangsorientierten Unterricht.

Zentrales Ergebnis der Untersuchung hinsichtlich der Leistungen ist, dass sich die unterschiedlichen Unterrichtstypen in Abhängigkeit von den kognitiven Lernvoraussetzungen und dem Geschlecht der Kinder unterschiedlich auf den Stand der Lesefähigkeit am Ende des ersten Schuljahres auswirken. Der Lernfortschritt von Schüler/innen mit unterdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen ist im Laufe des ersten Schuljahres im lehrgangsorientierten Unterricht größer als im offenen Unterricht, besonders bei den Jungen. Mädchen mit durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen profitieren dagegen bei offenem Unterricht sehr guter Unterrichtsqualität am meisten. Für Kinder mit durchschnittlichen Lernvoraussetzungen spielt die Unterrichtsmethode hinsichtlich des Lernfortschritts insgesamt keine Rolle.

Die in dieser Studie ermittelten zwei Unterrichtstypen offenen Unterrichts deuten darauf hin, dass für eine optimale Lernförderung im offenen Unterricht mehr Kompetenz auf Seiten der Lehrperson nötig ist als im lehrgangsorientierten Unterricht. Andererseits erfolgte die Kategorisierung nach offenem und lehrgangsorientiertem Unterricht zunächst ausschließlich nach der Selbsteinschätzung der Lehrer/innen, welche nach Befunden von Hanke (1997)

häufig offener ausfällt als die Einschätzung unabhängiger Beobachter/innen. Es kann den zugänglichen Informationen weder entnommen werden, wie die Unterrichtsmethoden definiert und operationalisiert wurden, noch, ob die Selbsteinschätzungen der Lehrer/innen in den Unterrichtsbeobachtungen überprüft und gegebenenfalls korrigiert wurden. Nicht bekannt ist daher, ob die Selbsteinschätzungen der realisierten Unterrichtskonzeptionen mit den in der vorliegenden Arbeit definierten Konzepten übereinstimmen oder ihnen wenigstens nahe kommen. Auch die Typisierung des offenen Unterrichts nach mäßiger und sehr guter Qualität erfolgte lediglich auf der Basis einer zweistündigen Unterrichtsbeobachtung. Varianzen, die durch die „Tagesform“ der Lehrperson oder durch aktuelle Rahmenbedingungen entstehen, wurden daher nicht berücksichtigt. Auf der anderen Seite trifft dies genauso auf den lehrgangsorientierten Unterricht zu, bei dem jedoch nur ein Unterrichtstyp ermittelt wurde, so dass der Befund zweier Typen offenen Unterrichts wohl als gesichert betrachtet werden kann.

Keine Bedeutung für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen haben die angewendeten Methoden des Schriftspracherwerbs nach Befunden der Untersuchung von Kirschhock (2004) am Institut für Grundschulforschung Nürnberg-Erlangen. Die Wirkung von drei verschiedenen Methoden im ersten Schuljahr wurde untersucht: *Fibelunterricht*, *Fibelunterricht mit einem zusätzlichen phonologischen Training* und so genannter *entwicklungsorientierter* (offener) *Schriftspracherwerb*. Im Unterschied zu anderen Untersuchungen konnte die Realisierung des offenen Unterrichts besser kontrolliert werden, da die in die Studie involvierten Lehrer/innen zuvor an Fortbildungen zum „entwicklungsorientierten Schriftspracherwerb“ teilgenommen hatten. Der Ansatz „entwicklungsorientierter Schriftspracherwerb“ ist ein offener Ansatz, der pädagogische Zielsetzungen wie z. B. die Förderung der Lernfreude in den Vordergrund stellt. Neben Elementen des Konzepts „Lesen durch Schreiben“, nämlich der schreiborientierte Beginn mit einer Anlauttabelle, werden auch Elemente des Spracherfahrensansatzes integriert. In einigen Bereichen, z. B. beim Rechtschreiben, wird das offene Arbeiten durch systematische Einheiten ergänzt.

Die Studie hat ein quasi-experimentelles Design: Die Stichprobe bestand aus insgesamt 135 Kindern aus 15 ersten Klassen. Aus jeder Klasse wurden neun Kinder ausgewählt, drei Kinder mit niedrigem, drei Kinder mit mittlerem und drei Kinder mit hohem phonologischen Niveau.¹³ Aufgrund der Orientierung an Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs wurden die Daten sowohl produkt- als auch prozessorientiert erhoben und ausgewertet. Über das Schuljahr verteilt wurden sieben informelle Tests eingesetzt (statt nur einer bis maximal zwei Testungen zu Schuljahresende bzw. zum Halbjahr wie in den meisten Längsschnittuntersuchungen zu diesem Thema). Außerdem wurden genaue Lese- und Schreibprotokolle der einzelnen Kinder angelegt und Interviews zum metasprachlichen Wissen durchgeführt. Darüber hinaus wurde für je ein Risikokind (niedriges phonologisches Niveau) aus einer „Fibelklasse“, einer „Trainingsklasse“ und einer „entwicklungsorientierten Klasse“ ein individuelles Schülerportrait angefertigt.

¹³ Das phonologische Niveau war zuvor mit dem Nürnberger Erhebungsverfahren „Rundgang durch Hörhausen“ (Martschinke et al., 2001, in Kirschhock, 2004) ermittelt worden.

Hinsichtlich der Entwicklung der dominanten Lesestrategie unterscheiden sich die drei unterrichtsmethodischen Gruppen zu keinem Erhebungszeitpunkt signifikant. Erwartungswidrig sind die Lesestrategiewerte der Kinder aus den Trainingsklassen im November/Dezember am schlechtesten, besonders die Werte der Kinder mit hoher phonologischer Bewusstheit. Kirschhock vermutet, dass gerade diese Kinder durch den stark strukturierten Trainingsplan eher gebremst als gefördert werden. Auch eine Verminderung der Lernmotivation könnte vermutet werden, welche aber nicht Gegenstand der Untersuchung war. Diese Unterschiede gleichen sich jedoch zum Schuljahresende an. Auch bei den Risikokindern gibt es keine bedeutsamen Unterschiede. Allerdings zeigen sowohl die Tests als auch die Schülerprofile, dass in den entwicklungsorientierten Klassen „die meisten Risikokinder bis zum Januar nur in sehr geringem Umfang Zugang zur Synthesetechnik gefunden [hatten], während in den beiden (lese-)lehrgangsorientierten Gruppen bereits ab November gute Fortschritte bei den meisten Risikokindern (...) zu beobachten waren“ (Kirschhock, 2004, S. 250). Die Leistungen der Risikokinder in den entwicklungsorientierten Klassen haben sich zu den späteren Erhebungszeitpunkten angeglichen.

Vor allem in den ersten Monaten zeigen sich Unterschiede zwischen den unterrichtsmethodischen Gruppen in der Entwicklung einer Rechtschreibstrategie. Besonders fördert der offene Unterricht diese Entwicklung, vermutlich durch den Umgang mit der Anlauttabelle und durch das freie Schreiben. Dieses Ergebnis zeigt sich auch für die Risikokinder. Einzig für die Kinder mit hohem phonologischem Ausgangsniveau sind die Unterschiede in den ersten Monaten nur in der Tendenz sichtbar. Diese Kinder scheinen mit allen Methoden gut zurechtzukommen; dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Hanke (2005) und May (2001). Auch die Befunde zur Entwicklung der dominanten Rechtschreibstrategie nivellieren sich im laufenden Schuljahr.

Deutliche Unterschiede können hinsichtlich der metalinguistischen Kompetenzen, der „kognitiven Klarheit“ über die Schriftsprache (Downing, 1984 in Kirschhock, 2004, S. 249) festgestellt werden. Sie wurde zu drei Messzeitpunkten über das Schuljahr verteilt in Interviews erhoben. Die Kinder aus den Trainingsklassen sowie aus den offen unterrichteten Klassen haben ein höheres Maß an Sprachbewusstheit entwickelt, während die Kinder aus den Fibelklassen insgesamt weniger antworten, ihre Antworten aber auch weniger differenziert und abstrahiert formuliert sind und sich eher auf den Alltagssprachlichen Kontext beziehen. Dies kann auf Seiten der Trainingsklassen auf das Training zurückgeführt werden, bei dem intensiv Phonemanalyse und -synthese eingeübt und zur Versprachlichung angehalten wurde. Für den offenen Unterricht vermutet Kirschhock dagegen, dass die eigenständige Auseinandersetzung mit den Strukturen der Schriftsprache, vor allem über das freie Schreiben und den Vergleich eigener Verschriftungen mit denen der Normschrift, für die ausgeprägtere Sprachbewusstheit verantwortlich ist.

Nur geringe Einflüsse unterschiedlicher Unterrichtsmethoden auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz werden auch in der Studie „Schrift-Spracherwerb“ (Hanke, 2005) nachgewiesen. In der Untersuchung werden qualitative und quantitative Forschungsmethoden verknüpft und ein konstruktivistischer Forschungsansatz verfolgt. Im Unterschied zu vorangegangenen Untersuchungen zur Entwicklung der Rechtschreibleistungen (vgl. z. B. Klicpera, 1993; May, 1995, 2001) ist diese Studie prozessorientiert und zielt auf die Rekonstruktion

orthographischer Handlungskompetenzen ab. Auf der Grundlage von zu verschiedenen Zeitpunkten gewonnenen, angeleiteten Schreibversuchen und mit Hilfe eines entwicklungsorientiert modellierten Analyseverfahrens werden die Rechtschreibkompetenzen von rund 1.600 Kindern aus 78 Kölner Grundschulklassen über die ersten zwei Schuljahre rekonstruiert.¹⁴ Das Analyseverfahren orientiert sich zum einen an gängigen kognitionspsychologischen Schriftspracherwerbsmodellen und ist entwicklungsorientiert konzipiert. Zum anderen werden entsprechend dem konstruktivistischen Paradigma Fehler als Denkopoperationen, als Konstruktionsversuche und als Einsichten in die sachlogische Struktur der Schrift und nicht als Defizite gedeutet. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder sich der Struktur der Schrift annähern und eigene Regelbildungsprozesse durchlaufen, welche durch unterrichtliche Lernsituationen sowie außerunterrichtlich angeregt werden. Ein Zugang zu den Rechtschreibkompetenzen der Lernenden wird daher zunächst über die Bestimmung der Graphemtrefferanzahl geschaffen, da dieses Verfahren differenzierter die schrittweise Aneignung von Rechtschreibkompetenzen ermöglicht als Verfahren, in denen die Anzahl richtig bzw. falsch geschriebener Wörter ermittelt wird. Anschließend werden in präzisierenden Analysen zu den in den angeleiteten Schreibproben verschrifteten Wörtern graphembezogene (phonologische, morphologische, syntaktische) Aspekte auf Wort- oder Satzebene hinzugenommen (vgl. Hanke, 2005; S. 191f).

Nur 3 % der Varianz unterschiedlicher Rechtschreibkompetenzen der Kinder kann über die Unterrichtsmethode erklärt werden, dagegen 20 % über die Zugehörigkeit zu einer Klasse. Während die Rechtschreibkompetenzen im ersten Schuljahr tendenziell eher im offenen Unterricht gefördert werden, kehrt sich das Ergebnis im zweiten Schuljahr um. Tendenziell weniger profitieren nun die Kinder im offenen sowie im lehrgangsgebundenen Unterricht, während der lehrgangsorientierte Unterricht die orthographischen Handlungskompetenzen der Kinder eher fördert.¹⁵ Insgesamt lässt sich eine Hinwendung der Lehrer/innen zur lehrgangsorientierten Form im zweiten Schuljahr feststellen und zwar sowohl von Lehrer/innen, die vorher offen, als auch von Lehrer/innen, die vorher lehrgangsgebunden unterrichteten. Für Schüler/innen, deren Lernzuwachs geringer ausfällt, spielt die Unterrichtsmethode im Vergleich zu denjenigen mit größerem Lernzuwachs eine größere Rolle. Sie profitieren im ersten Schuljahr geringfügig mehr von der offenen Unterrichtsform, im zweiten Schuljahr aber mehr von der lehrgangsgebundenen Form. Dies deckt sich mit den Befunden von May (2001), die darauf hindeuten, dass die Schriftspracherwerbsmethode für die Gruppe der leistungsschwächeren Kinder von Bedeutung ist, für die übrigen Kinder jedoch kaum eine Rolle spielt. Dagegen sind die individuellen Lernvoraussetzungen für die Gruppe der leistungsstärkeren Schüler/innen bedeutsamer als für die Gruppe der leistungsschwächeren, allerdings tendenziell über die Zeit abnehmend. Insgesamt haben die individuellen Lernvoraussetzungen einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenzen, die sozialen Kontextbedingungen dagegen nur einen geringen.

14 Bei Kindern aus 14 Klassen wurde die Rechtschreibkompetenz über das dritte und vierte Schuljahr hinaus weiter verfolgt. Darauf wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

15 Hanke (2005; S. 147) ermittelt drei Gruppen: lehrgangsgebundener, lehrgangsorientierter und offener Unterricht. Im lehrgangsorientierten Unterricht wird nicht unbedingt mit einem Lehrgang gearbeitet, sondern eine Mischform von offenem Arbeiten und Orientierung an einem Lehrgang bzw. systematisiertes Vorgehen durchgeführt.

Ein zweiter Strang der Untersuchung widmet sich der Realisierung von Unterrichtsmethoden und wurde einerseits über die schriftliche Befragung der Lehrer/innen, zum anderen über die Beobachtung des Unterrichts durch geschulte Beobachter/innen ermittelt. Insgesamt wird eine Tendenz bei der Selbsteinschätzung der Lehrer/innen festgestellt, ihren Unterricht als offener einzuschätzen, als dies von außen aufgrund der Beobachtungskategorien festzustellen ist. Besonders gibt es Verwechslungen der inneren qualitativen Differenzierung mit Formen der äußeren Differenzierung (z. B. Förderunterricht). Hanke zieht als Fazit aus den Ergebnissen zur Rekonstruktion der Rechtschreibkompetenzen der Schüler/innen einerseits und der Realisierung der Unterrichtsmethoden andererseits:

Es kommt daher eher auf die Art und Weise der Realisierung offenen Unterrichts in der Grundschulpraxis an. So wurde insbesondere in den Unterrichtsbeobachtungen deutlich, dass auch im Rahmen des realisierten (tendenziell) offenen Unterrichts innere Differenzierungsformen nur ansatzweise (zumeist in einer fremdbestimmten Form) zur Anwendung gelangten. Damit werden jedoch grundlegende Chancen eines auf Differenzierung und Individualisierung abzielenden offenen Unterrichts (...) vertan. (Hanke, 2005, S. 223)

Weinhold (2006) vergleicht Entwicklungsverläufe der Kinder beim Lesen und Schreibenlernen in den vier Grundschuljahren in Abhängigkeit von verschiedenen Konzepten. Die Auswertung der Ergebnisse liegt bislang bis zum Ende des zweiten Schuljahres vor. Die Stichprobe besteht aus je 12 Kindern aus dreizehn Klassen, die verschiedene Lernstände repräsentieren bzw. zweisprachig aufwachsen. Fünf Klassen wurden nach der silbenanalytischen Methode nach Röber-Siekmeyer (z. B. Röber-Siekmeyer & Tophinke, 2002) unterrichtet, fünf Klassen wurden mit einer Fibel unterrichtet und drei Klassen mit der Methode „Lesen durch Schreiben“ nach Reichen (1982). Vorrangig ist nicht ein Leistungsvergleich, sondern die Frage, wie die Kinder auf Basis verschiedener didaktisch-methodischer Konzepte lesen und schreiben lernen, sowie wann und worin sich das vermittelte Sach- und Handlungswissen zeigt. Um quantitative und qualitative Aussagen zur Schreibentwicklung treffen zu können, kamen die „Hamburger Schreibprobe“ (HSP) in Halbjahresabständen sowie ein selbst entwickeltes Testinstrument zum Einsatz. Die HSP erfasst richtig geschriebene Wörter, die die Kinder zu vorgegebenen Bildern schreiben und bei denen die Graphemtreffer ermittelt werden. Als Mangel dieses Instruments wird gesehen, dass prosodische Elemente, d. h. Merkmale der gesprochenen Sprache, die nicht notiert, aber artikuliert werden, mit den Graphemtreffern nicht vollständig erfasst werden können. Daher hat die Forschungsgruppe diagnostisches Material zur Erhebung von Lese- und Schreibdaten sowie weitere Analysekatégorien entwickelt. In siebenwöchigen Abständen erfolgte ein Schreibtest mit nach Bildern zu schreibenden Wörtern und ab der fünften Erhebung ein Satz. Die Wörter haben folgende Strukturen: Der Akzentvokal ist ein „Langvokal“ und hat eine offen betonte Silbe (z. B. „Löwe“) bzw. einen Konsonanten in der unbetonten Silbe oder eine geschlossen betonte Silbe (z. B. „Mädchen“) bzw. einen Konsonanten in der betonten Silbe. Oder der Akzentvokal ist ein Kurzvokal und hat eine offen betonte Silbe (z. B. „Teller“) bzw. einen Konsonanten in der unbetonten Silbe oder eine geschlossen betonte Silbe (z. B. „Hefte“) bzw. einen Konsonanten in der betonten Silbe. Beim Lesetest wurden Kindern Karten mit 10 Wörtern vorgelegt, die nach den gleichen Kriterien ausgewählt wurden. Das Leseverständnis wurde ab Mitte des

zweiten Schuljahres außerdem mit dem Test „KNUSPELS“ Leseaufgaben erhoben (s. die Beschreibung des Verfahrens in Kapitel 6.5.1).

Die Konzepte wurden durch Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen für die Lehrer/innen und die Berücksichtigung aller Unterrichtsmaterialien kontrolliert. Die Ergebnisse bis zur Mitte des zweiten Schuljahres zeigen keine bedeutsamen Unterschiede in den (Recht-) Schreibleistungen der Kinder in Abhängigkeit davon, nach welchem Konzept sie unterrichtet wurden. Weinhold betont gleichwohl, dass tendenziell eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen festgestellt werden kann: Die „Silben“-Klassen zeigen zur Mitte von Klasse 1 die niedrigsten Leistungen ($T = 41$), die „Lesen durch Schreiben“-Klassen die höchsten ($T = 52$), die „Fibel“-Klassen liegen dazwischen ($T = 48$). Während die „Silben“-Klassen bis zum Ende von Klasse 2 ihre Leistungen deutlich steigern ($T = 49$), verändern sich die Leistungen der „Fibel“-Klassen kaum ($T = 50$), wohingegen bei den „Lesen durch Schreiben“-Klassen bereits zum Ende von Klasse 1 ein Leistungsabfall zu beobachten ist ($T = 46$); bis zum Ende von Klasse 2 steigen die Leistungen wieder an ($T = 48$). Insgesamt sind die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen nach dem ersten Schulhalbjahr am größten und gleichen sich dann an. Auch innerhalb der Gruppen bestehen Leistungsunterschiede, diese sind bei den „Lesen durch Schreiben“-Klassen am stärksten ausgeprägt, die „Silben“-Klassen zeigen die homogensten Ergebnisse. Auch für die Lesefähigkeit zeigt sich eine ähnliche Entwicklung. Es bestehen keine bedeutsamen Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen, jedoch Tendenzen, die sich zum Ende des zweiten Schuljahres verdeutlichen: Kinder, die nach dem silbenanalytischen Ansatz unterrichtet werden, erbringen etwas bessere Leistungen als die „Fibel“-Klassen, die Kinder, die nach dem Reichen-Konzept unterrichtet werden, schneiden am schwächsten ab. Auffallend ist weiterhin, dass die „Silben“-Klassen die homogensten Leistungen erbringen, die „Fibel“-Klassen sich teils deutlich unterscheiden und zwischen den „Lesen durch Schreiben“-Klassen die größten Leistungsunterschiede bestehen.

Weinhold interpretiert die guten Resultate der „Lesen durch Schreiben“-Klassen zu Beginn des Schriftspracherwerbs dahingehend, „dass sie a) viel schreiben und sich b) bei der Auswahl der Wörter nicht primär nach einer einfachen Struktur von Wörtern richten, sondern nach ihrem Inhalt. Insofern haben sie in quantitativer und qualitativer Hinsicht eine gute Chance auch viel richtig zu schreiben“ (2006, S. 146). Die geringeren Lernzuwächse im Verlauf des zweiten Schuljahres führt sie auf denselben Sachverhalt zurück: „Die starke Orientierung an der Lautstruktur der gesprochenen Sprache bietet den Lesen durch Schreiben-Schülern für die Orthographie vergleichsweise (zu) wenig Gelegenheit, anhand von Schrift deren Struktur und Funktion im Verhältnis zur Mündlichkeit zu durchschauen, was die Berücksichtigung vieler Zeichen erfordert, die eben kein hörbares Pendant haben“ (ebd., S. 147). In den Schreibungen der „Silben“-Klassen werden die Unterrichtsschwerpunkte deutlich sichtbar: „So gelingt den Lernern besonders die Verschriftung der graphematischen Besonderheit der Reduktionssilben und der Silbentyp offene Akzentsilbe und loser Anschluss wie in <Rabe>, <Nadel> oder <Dose>“ (ebd., S. 146). Auch bei den Schreibungen der „Fibel“-Klassen ist das Konzept der Fibel zu erkennen: Bei den Schreibversuchen „kommen Akzent- und Normalsilben mit einfachen Silbenrändern vor, nicht aber komplexe Silbenränder und Reduktionssilben. Erst durch die allmähliche Erweiterung des Wortschatzes und die Bildung von Schreibhypothesen in der Auseinandersetzung mit Schrift ab dem zweiten Halbjahr der ersten Klasse kommen Fibel-Lerner zu ersten korrekten Verschriftungen“ (ebd., S. 147).

Es bleibt abzuwarten, ob die angedeuteten Entwicklungsunterschiede zwischen den Gruppen bleiben oder sich im Verlauf der Grundschulzeit angleichen. Von besonderem Interesse sind die verhältnismäßig starken Leistungsunterschiede zwischen den „Lesen durch Schreiben“-Klassen, die offenbar auf Unterschiede in der Durchführung des Konzepts zwischen den einzelnen Lehrer/innen zurückzuführen sind. Dies erklärt sich daraus, dass das Konzept „Lesen durch Schreiben“ darauf ausgerichtet ist, Kindern möglichst viele Freiräume anzubieten, im eigenen Tempo lesen zu lernen, und dabei nur möglichst wenig einzugreifen (zur Beschreibung der Methode vgl. Kapitel 3.2.2.2). Kinder, die nach diesem Konzept lesen lernen, tragen somit jedoch ein größeres Risiko, schwächere Leistungen zu erreichen als Kinder, die fibelorientiert oder mit der silbenanalytischen Methode unterrichtet werden. Beide Konzepte gehen systematisch und Schritt für Schritt vor, wenngleich unterschiedliche Auffassungen des Schriftspracherwerbs zugrunde liegen. Im Unterschied zum Konzept „Lesen durch Schreiben“ bieten die Konzepte daher geringere Möglichkeiten individueller und differenzierter Lernaktivitäten beim Schriftspracherwerb.

Die Schulleistungsentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wird über die gesamte Grundschulzeit in der Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern („BeLesen“, Schröder-Lenzen & Merckens, 2006) halbjährlich untersucht. Bisher liegen Ergebnisse bis zum Ende der 3. Klasse vor. Berücksichtigt werden auch die pädagogisch-didaktischen Konzepte des Schriftspracherwerbs. Über die schriftliche Befragung der an der Studie beteiligten Lehrer/innen konnten drei Unterrichtstypen unterschieden werden: *Schriftspracherwerb überwiegend nach einem Fibellehrgang*, *Schriftspracherwerb nach dem Konzept „Lesen durch Schreiben“* (Reichen, 1982) und *Methodenintegration*, d. h. Schriftspracherwerb mit sowohl lehrgangsgebundenen als auch spracherfahrungsorientierten Elementen. Nach dem letzten Ansatz lehren die meisten Lehrer/innen. Unterschiede in den Lese- und Rechtschreibleistungen, die zu Beginn der Grundschulzeit zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, setzen sich linear fort. Es lassen sich nur geringe Einflüsse der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Leistungen nachweisen. Tendenziell schneiden Kinder, die nach dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet werden, in der Rechtschreibung schlechter ab als Kinder, die mit einem Fibellehrgang unterrichtet werden. Die „Lesen durch Schreiben“-Kinder können dagegen leicht bessere Ergebnisse im Lesen vorweisen. Insgesamt ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den „Fibel“-Klassen höher als in Klassen, die methodenintegriert oder nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet werden. Dieser Ansatz scheint also erwartbare Nachteile im Lesen und Rechtschreiben der Kinder mit Migrationshintergrund auszugleichen, da kein Leistungsrückstand im Vergleich mit den anderen Konzepten festzustellen ist.

Ob die Kontextbedingungen in Schulklassen Einfluss auf die Leseleistungen von Kindern besitzen, untersucht Mücke (2006) von Ende Klasse 1 bis Mitte Klasse 3 ebenfalls in der Studie „BeLesen“. Klassen mit einer durchschnittlich höheren kognitiven Leistungsfähigkeit erreichen höhere Leseleistungen als Klassen mit geringerer kognitiver Leistungsfähigkeit. Ist die Streuung hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit in der Klasse geringer, so sind die Leseleistungen ebenfalls insgesamt besser als bei einer heterogeneren Verteilung der Intelligenz. Befinden sich durchschnittlich mehr Kinder mit Migrationshintergrund (andere Herkunftssprache als Deutsch) in der Klasse, sind die Leseleistungen schlechter als in Klassen

mit einem geringeren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Der gleiche Effekt zeigt sich, wenn die Klassen hinsichtlich des Migrationshintergrundes heterogener sind.

Abschließend sollen kurz die Befunde aus den Studien „IGLU“ (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003) und EVES (Roos & Schöler, 2009; Zöller, Roos & Schöler, 2006) angeführt werden, die zwar die Realisierung konkreter Unterrichtskonzepte nicht untersuchen, aber soziokulturelle Faktoren berücksichtigen, die teilweise entscheidenden Einfluss auf den Schriftspracherwerbsprozess besitzen und sich möglicherweise unter verschiedenen Lernbedingungen unterschiedlich auswirken.

Die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) zeigt, dass deutsche Kinder beim Lesen insgesamt zum oberen Leistungsdrittel gehören, mit Ausnahme allerdings von rund 10 % der Kinder, die im Test nicht die zweite Kompetenzstufe des Lesens erreichten, d. h. nicht in der Lage sind, angegebene Sachverhalte aus Sätzen oder kurzen Textteilen zu erschließen. Diese Kinder stammen häufig aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsniveau und/oder haben einen Migrationshintergrund mit damit einhergehenden Sprachproblemen. Hinsichtlich dieser Gruppe ist Deutschland das Schlusslicht im internationalen Vergleich.

Ähnliche Befunde wurden im Rahmen der EVES-Studie (Zöller, Roos & Schöler, 2006; s. zsf. Roos & Schöler, 2009) in Heidelberg ermittelt. Der Schriftspracherwerb von 777 Kindern des Einschulungsjahrgangs 2001 wurde hier über die gesamte Grundschulzeit untersucht und außerdem wurden das elterliche Bildungsniveau und Informationen zur familiären Sprachsituation als soziokulturelle Faktoren mit berücksichtigt, die sich auf die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben auswirken können. Kinder, deren Eltern ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau aufweisen, erzielen im Vergleich zu Kindern aus bildungsferneren Schichten bessere Lese- und Rechtschreibleistungen in den Lese- und Rechtschreibtests. Rein deutschsprachig aufwachsende Kinder schneiden im Vergleich zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern zwar im Lesen, aber nicht im Rechtschreiben besser ab. Das Bildungsniveau hat unabhängig von der Sprachsituation entscheidenden Einfluss auf die Leistungen, so hat „ein mehrsprachig aufwachsendes Akademikerkind im Durchschnitt (...) bessere Aussichten auf gute und sehr gute Testleistungen als etwa ein einsprachig aufwachsendes Kind aus einer Nicht-Akademiker-Familie“ (Zöller et al., S. 45). Die Testergebnisse stimmen mit den Leistungseinschätzungen der Lehrer/innen überein.

3.4.1 Zusammenfassung

Auch hinsichtlich der schriftsprachlichen Leistungen in Abhängigkeit von verschiedenen pädagogisch-didaktischen Konzepten sind die Untersuchungen und deren Befunde unterschiedlich und teils schwer vergleichbar. Die Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera, (1993) hat das Ziel, lernförderliche Merkmale eines Unterrichts zu erforschen. Obgleich einige Merkmale als typisch für einen lehrgangsgebundenen oder einen offenen Unterricht gelten, können die Befunde nur sehr vorsichtig hinsichtlich der Wirksamkeit eines Unterrichtskonzepts interpretiert werden, da lediglich Merkmale und keine detailliert beschriebenen und kontrollierten Konzepte untersucht werden. In der Studie von Poerschke (1999) zur Lesefähigkeit findet zwar eine Kategorisierung so genannter Unterrichtstypen statt, diese stützt sich aber lediglich auf zwei Fragen im Fragebogen, der den Lehrer/innen vorgelegt

wurde, sowie auf eine zweistündige Beobachtung des Unterrichts. In der Studie von May (2001) wird für die Erhebung der Unterrichtsmethode auf Beobachtungen verzichtet und die Lehrer/innen werden rückblickend ausführlich schriftlich befragt. Hanke (2005), Kirschhock (2004), und Weinhold (2006) operationalisieren die von ihnen untersuchten Konzepte genau und erfassen sie umfassend über Befragung der Lehrer/innen und Beobachtung des Unterrichts. Die drei letztgenannten Untersuchungen werden daher als besonders aussagekräftig für das hier untersuchte Thema betrachtet.

In den Erhebungen von May (2001), Kirschhock (2004), Hanke (2005) und Weinhold (2006) werden zu keinem Messzeitpunkt bedeutsame Unterschiede in den Lese- oder den Rechtschreibleistungen der Kinder unter Einfluss verschiedener Unterrichtskonzepte nachgewiesen. Gemäß den Ergebnissen von Kirschhock, Hanke sowie Weinhold erzielen Kinder, die nach einem spracherfahrungsorientierten Konzept unterrichtet werden, im ersten Schuljahr höhere Rechtschreibkompetenzen, während sich die Unterschiede im zweiten Schuljahr nivellieren (Kirschhock) bzw. diejenigen Kinder stärker in der Rechtschreibung sind, welche nach einem fibelorientierten oder lehrgangsorientierten Konzept unterrichtet werden (Hanke und Weinhold). Die Studie von May zeigt zudem, dass nicht das realisierte Unterrichtskonzept, sondern Merkmale eines lernförderlichen Unterrichts, wie die unterrichtsbezogene Verwendung der Zeit, die Konzentration auf den Unterrichtsablauf und häufige unterrichtsbezogene Interaktionen der Lernenden mit der Lehrkraft und untereinander sowie ein gutes soziales Klima entscheidend für das Leistungsniveau der Kinder sind.

In einigen Untersuchungen wird danach gefragt, ob Zusammenhänge zwischen individuellen Lernvoraussetzungen, dem realisierten Unterrichtskonzept und den Lese- oder den Rechtschreibleistungen bestehen. Poerschke (1999) stellt dazu für die erste Klasse fest, dass Kinder mit unterdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen größere Lernfortschritte im Lesen in einem fibelorientierten Unterricht erzielen. Zu ähnlichen Befunden kommt Kirschhock (2004) für den Lernzuwachs im Lesen so genannter Risikokinder in der ersten Klasse. In der zweiten Klasse findet allerdings eine Angleichung der Leseleistungen statt. Hinsichtlich der Rechtschreibung stellt May (2001) für das erste Schuljahr bedeutsam mehr Lernzuwachs rechtschreibschwacher Kinder in einem fibelorientierten Unterricht fest, bei Hanke (2005) schneiden dagegen Kinder mit geringerem Lernzuwachs in der Rechtschreibung im ersten Schuljahr im offenen Unterricht und im zweiten Schuljahr im lehrgangsorientierten Unterricht besser ab. Zwar sind die Befunde insgesamt nicht einheitlich, doch zeichnet sich die Tendenz ab, dass lernschwache Kinder von lehrgangsorientiertem Unterricht sowohl im Lesen wie in der Rechtschreibung stärker profitieren als von offenem Unterricht, zumindest im ersten Schuljahr. Gänzlich uneinheitlich sind die Befunde für das zweite Schuljahr: Während sich die Leistungen der Kinder bei Kirschhock in der zweiten Klasse nivellieren, werden bei May Unterschiede in den Lernfortschritten auf Klassenebene, besonders bei rechtschreibschwachen Kindern, im Verlauf der Grundschulzeit größer. Die Angleichung der Rechtschreibleistungen der Risikokinder bei Kirschhock kann vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass der von ihr untersuchte, entwicklungsorientierte Schriftspracherwerb im Unterschied zu Reichens Konzept von Schulbeginn an systematische Einheiten zur Rechtschreibung beinhaltet.

Weinhold (2006) wertet ihre Ergebnisse nicht in Bezug auf einen möglichen Zusammenhang zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Unterrichtskonzept aus. Bemerkenswert

sind gleichwohl die sehr heterogenen Leistungen zwischen den „Lesen durch Schreiben“-Klassen. Im Vergleich dazu erzielten besonders die nach der Silbenmethode unterrichteten Klassen, aber auch die fibelorientiert unterrichteten Klassen homogenere Leistungen. Offenbar zeigt sich hier erneut, dass der Erfolg offener Lernkonzepte wie der Ansatz „Lesen durch Schreiben“ im Vergleich zu strukturierteren Methoden stärker von der Ausgestaltung durch die einzelne Lehrkraft abhängig ist. Darüber hinaus können die unterschiedlichen Lernniveaus der Reichen-Klassen auch durch die Zusammensetzung der Schüler/innen bedingt sein: Das Konzept ermöglicht leistungsstarken Kindern große Lernfortschritte, während leistungsschwache Kinder – werden sie nicht individuell gefördert – teils nur geringe Fortschritte erzielen. Dieser Befund bleibt bis zum Ende des zweiten Schuljahres stabil.

Untersuchungen, die im Zuge des älteren Methodenstreits um synthetische und analytische Ansätze durchgeführt wurden, zeigen, dass leistungsschwächere Kinder eher vom synthetischen Ansatz, der ein stark strukturiertes Vorgehen beinhaltet, profitieren. Unterschiede gleichen sich jedoch bis zum Ende des vierten Schuljahres aus (Ferdinand, 1972, vgl. Kapitel 3.2.1). Ähnliches berichtet Marx (1997) über anglo-amerikanische Studien zum Vergleich von ganzheitlichen mit lautierenden Leselernmethoden¹⁶: Nach der Lautiermethode unterrichtete Kinder können am Ende von Klasse eins besser lesen und schreiben, nach der ganzheitlichen Methode unterrichtete Kinder können dagegen schneller lesen und Texte besser verstehen. Am Ende von Klasse zwei nivellieren sich diese Unterschiede insgesamt. In einer Vielzahl von Studien zeigt sich jedoch die Tendenz, dass Kinder mit niedrigem sozio-kulturellen Hintergrund stärker von der Lautiermethode profitieren.

Internationale wie deutsche Untersuchungen zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Elternhäusern mit relativ niedrigem Bildungsniveau schwächere Lese- und Rechtschreibleistungen erzielen, wobei sich Mehrsprachigkeit vorwiegend auf die Leseleistungen auswirkt (Bos et al., 2003; Schröder-Lenzen & Merckens, 2006; Zöller et al., 2006). Ein Einfluss des Unterrichtskonzepts ist nicht nachweisbar.

16 Der amerikanische *Whole Language Approach* und der *Phonemic Awareness Approach* entsprechen nicht dem Spracherfahrungsansatz bzw. dem Ansatz „Lesen durch Schreiben“ und den Methoden integrierenden Verfahren, die derzeit in Deutschland am häufigsten zur Anwendung kommen. Der *Whole Language Approach* ist ein ganzheitlicher Ansatz, der über das (Vor-)Lesen von Kinderliteratur die kommunikative Seite des Schriftspracherwerbs betont. Er ist eher vergleichbar mit der älteren deutschen Ganzheitsmethode. Der *Phonemic Awareness Approach* kommt dem synthetischen Ansatz in Deutschland nahe und betont zusätzlich den Aufbau einer phonologischen Bewusstheit, was besonders den leistungsschwächeren Kindern zugute kommt (vgl. Lütje-Klose, 1996; Marx, 1997).

4 Die konstruktivistische Perspektive auf den Unterricht

Konstruktivistische Perspektiven auf Lernen und Unterricht werden mittlerweile in viele Unterrichtskonzeptionen einbezogen, gerade in Konzeptionen zum Erwerb der Schriftsprache (z. B. Valtin, 1998). Die folgende Zusammenfassung soll einen Überblick über das Spektrum der für die Pädagogik bedeutsamen, wissenschaftlichen Ansätze des Konstruktivismus geben und aufzeigen, welche Ideen sich in Konzepten für die Schulpraxis wiederfinden.

Der radikale Konstruktivismus als Wissenschafts- und Erkenntnistheorie geht davon aus, dass alles, was der Mensch wahrnimmt, auf Konstruktion und Interpretation beruht. Wirklichkeit ist demzufolge immer ein kognitiv konstruiertes Phänomen, welches für einzelne Individuen nur insofern verbindlich wird, als andere die gleiche Wirklichkeitsauffassung teilen. Der radikale Konstruktivismus ist durch folgende Gesichtspunkte gekennzeichnet: (1) *Erkenntnistheoretischer Skeptizismus*: Eine Erfassung der Welt außerhalb des menschlichen Bewusstseins ist nicht möglich. (2) *Konstruktivismus*: Der Mensch entwickelt in seinem Erleben Vorstellungen von der Wirklichkeit. Theorien, Begriffe und Ideen helfen dabei die Welt intern zu konstruieren. Ob es für diese wissensförmige Konstruktion eine reale Entsprechung gibt, kann der Mensch nicht wissen. (3) *Subjektivismus*: Jeder Mensch konstruiert sich sein Wissen über die Welt selbst. Es gibt keine identischen Erfahrungen und daher auch kein übereinstimmendes Weltwissen. Jeder Mensch verleiht seinem persönlichen Wissen eigene Bedeutung. (4) *Pragmatismus*: Das persönliche Wissen kann nicht als wahr oder falsch überprüft werden, da ein Vergleich mit der „Wirklichkeit“ prinzipiell nicht möglich ist. Wissen kann sich beim Versuch, Ziele zu verfolgen, nur als mehr oder weniger brauchbar („viabel“) für die Überwindung von Hindernissen erweisen. (5) *Autonomie des Lernens*: Alle Eindrücke, die der Mensch erhält, sind *Perturbationen* (Verstörungen), die einen Prozess der Wissensorganisation in Gang setzen, der nur vom Einzelnen selbst bewältigt werden kann. Lernende konstruieren in diesem Sinne ihr Verständnis einer Sache selbst; feststehendes Wissen existiert nicht und Instruktionen wie im herkömmlichen Unterricht machen daher keinen Sinn. Lehrer/innen können lediglich beratend und moderierend eine Lernumgebung herstellen, die den Schüler/innen möglichst effektives Lernen ermöglicht. (6) *Verständigung als Aushandlungsprozess*: Jeder Mensch belegt durch sein Erleben Wörter mit einer eigenen Bedeutung. Um eine Verständigung im täglichen Leben zu erreichen, findet ein ständiger sozialer Aushandlungsprozess statt. Es lässt sich jedoch nicht prüfen, ob zwei Menschen mit den gleichen Worten auch das Gleiche meinen (vgl. Beck & Krapp, 2001; von Glasersfeld, 1997).

Erklärt wird die konstruktivistische Vorstellung des Lernens auch vor dem Hintergrund neurobiologisch fundierter Zusammenhänge:

Kinder und Erwachsene müssen sich eine für Erwachsene unvorstellbar große Zahl neuer Objekte und Handlungsmöglichkeiten selbst erschließen, dafür sprachliche Benennungen und Beschreibungen (nach-)erfinden und jeweils durch mehrfache Wiederholungen „schnelle“ Routinen der Konstruktion von handlungs- und wahrnehmungsnahen Bedeutungen entwickeln, bevor sie Abstraktionen vom konkreten Tun selbst sprechen (und damit denken) sowie entsprechende Beschrei-

bungen Anderer verstehen können. (...) Es muss also über konkretes Tun das darüber Sprechen (Denken) von jedem Individuum selbst entwickelt werden. (Aufschnaiter & Aufschnaiter, 2002, S. 240 f.).

Im Unterschied zum radikalen Konstruktivismus setzt sich der „neue“ oder „gemäßigte“ Konstruktivismus in der Pädagogischen Psychologie nicht mit grundlegenden Prinzipien menschlicher Erkenntnis, sondern mit den Prozessen des Denkens und Lernens handelnder Subjekte auseinander. Gemäß dieser Auffassung sollen beim Lernen die konstruktive Eigenaktivität sowie der Kontextbezug in den Vordergrund gestellt und dementsprechend „situierter“ Lernumgebungen geschaffen werden. Mit deren Hilfe sollen die Lernenden neue Inhalte verstehen, erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten flexibel anwenden und außerdem Problemlösungsfähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln. Vertreter/innen des gemäßigten Konstruktivismus halten es für sinnvoll und Kompetenz fördernd, partiell zu vermittelndes Fachwissen auszuwählen und Lernende beim Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten zu instruieren, so dass sie neue Lerngebiete entdecken, für sich „nachkonstruieren“, jedoch nicht originär jeden Sachverhalt neu konstruieren müssen (vgl. Reich, 2002; Siebert, 2002; Terhart, 1999).

Konstruktivistische Ansätze verstehen sich nicht als Methodenlehre zur Anwendung bestimmter Techniken im Unterricht, sondern als Grundhaltung, die „geprägt ist durch Werte wie Autonomie, Respekt, Wertschätzung, Neugierde, Koevolution und Eigenverantwortung“ (Voß, 2002, S. 2). Konzepte, die sich auf den Konstruktivismus beziehen wie der „Unterricht ohne Belehrung“ (Voß, 2002) oder das „Dialogische Lernen“ (Ruf & Gallin, 1999), verstehen sich außerdem als Reaktionen und Antworten auf den gesellschaftlichen Wandel der letzten 30 Jahre: Eine Gesellschaft, in der sich permanent und immer schneller die Lebensbedingungen verändern, „verschärft eine Situation, in der der Verlust der vertrauten Sicherheiten in unseren Wertorientierungen, Denk- und Handlungsstrukturen sowie die ständig präsenten Risiken des Scheiterns in Familie, Beruf und anderen sozialen Kontexten immer deutlicher erkennbar werden“ (Voß, 2002, S. 35). Dieser Wandel führt auch zu Umbrüchen in allen Bereichen des Schullebens und bringt Probleme der Neuorientierung für Eltern und Lehrer/innen mit sich. In Ansätzen eines gemäßigten Konstruktivismus werden daher die Auswahl und die „Eins-zu-Eins-Vermittlung“ bestimmter Lernstoffe und Kompetenzen nicht mehr als sinnvoll erachtet. Vielmehr ist die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei einer produktiven Lebensbewältigung zentraler Gegenstand dieser Ansätze. Ziel ist nicht in erster Linie, den Lernenden zu möglichst hohem Wissenszuwachs zu verhelfen, sondern die Lernenden werden als kompetente Subjekte gesehen, die in die Lage versetzt werden sollen, sich selbst „gültige Orientierungen“ zu schaffen (ebd., S. 37).

Die Konstruktivismusdebatte hat auch Eingang in die Instruktionspsychologie gefunden und zu einer Diskussion über die Förderung des Wissenserwerbs und die Gestaltung von Lernumgebungen geführt. Nach Gerstenmaier und Mandl (1995) wurden folgende konstruktivistische Grundannahmen eklektisch in die Instruktionspsychologie übernommen: (1) Lernende konstruieren ihr Wissen, indem sie wahrnehmungsbedingte Erfahrungen interpretieren, und zwar in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen, von gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen. (2) Persönliches Wissen wird vom Individuum generiert und nicht von außen aufgenommen. (3) Zentral sind kooperative Prozesse zwischen Lehrenden

und Lernenden. Sie bilden die Grundlage für das soziale Aushandeln von Bedeutungen. Eine unterschiedliche Interpretation von gleichen Inhalten oder Sachverhalten einschließlich unterschiedlicher Lernergebnisse muss von der Lehrperson daher akzeptiert werden. (4) Neue Lerninhalte sollten einen Bezug zu den Interessen der Lernenden besitzen, da sie andernfalls nicht bedeutsam für sie sind. (5) Metakognitive Fertigkeiten sind zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns wichtig.

Im Folgenden sollen theoretische Konzepte eines gemäßigten Konstruktivismus und im Anschluss einige didaktische Ansätze vorgestellt werden, die teilweise der konstruktivistischen Instruktion, teilweise offenen Unterrichtsansätzen zuzuordnen sind. Ausgewählt wurden einerseits didaktische Ansätze, die bereits empirisch überprüft wurden, andererseits Ansätze, die (auch) für die Primarstufe konzipiert, allerdings noch keiner empirischen Prüfung unterzogen wurden.

4.1 Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik

4.1.1 Die systemisch-konstruktivistische Didaktik nach Voss

Die systemisch-konstruktivistische Didaktik nach Voss (2002) wird hier unter den Ansätzen eines gemäßigten Konstruktivismus aufgeführt, da sie zentral die Beeinflussung von Lernprozessen zum Thema macht. Diese soll nicht linear und systematisch auf die Sache fokussiert erfolgen, sondern auf die individuellen und sozialen Lernprozesse ausgerichtet sein. Als Elemente einer nicht-linearen Beeinflussung individueller und sozialer Lernprozesse nennt Voss ein positives Lernklima, die Anpassung an die Lernvoraussetzungen (*Lernprozessanalyse*), vielfältige und variable Lernangebote und eine indirekte und unspezifische Begleitung. Drei Handlungsformen stehen zur Umsetzung dieser Elemente im Unterricht zur Verfügung: (1) die *individuelle Lernbegleitung*, die im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden über Art, Umfang und Zeitpunkt ausgehandelt wird. (2) die *Kontextsteuerung*, d. h. die Kontextbedingungen des Unterrichts werden über Dialog und Metakommunikation von den Lehrenden mit beeinflusst. (3) der *Perspektivenwechsel*, für den die Lehrperson Sorge tragen muss, etwa durch das Einbeziehen des Vorwissens der Lernenden, das Beleuchten unterschiedlicher Theorien zu einem Fachgebiet sowie variable unterrichtliche Herangehensweisen. Didaktisch-methodische Grundorientierungen der konstruktivistischen Didaktik sind die Verstörung oder *Perturbation* und die Eröffnung von Handlungs- und Lösungsräumen. Perturbationen führen kognitive Konflikte, Irritationen und unter Umständen einen „kognitiven Stillstand“ herbei. Dies kann der Ausgangspunkt für neue konstruktive Lösungen sein. Die zweite Grundorientierung in der konstruktivistischen Didaktik besteht in der Eröffnung von Handlungs- und Lösungsräumen anstelle linearer Lernziele. Damit sind vor allem eine Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtsmethoden gemeint, die an die jeweiligen Lernenden angepasst werden sollen. Dieser Ansatz lässt die konkrete Umsetzung in der Schulpraxis offen; unklar bleibt auch, ob die genannten Elemente und Grundorientierungen sich für jede Altersgruppe eignen oder eher auf die Sekundarstufe ausgerichtet sind. Insgesamt scheint es sich um idealtypische Merkmale zu handeln, die schwerlich alle gleichzeitig umsetzbar sind.

4.1.2 Konstruktivismus und Unterrichtsgestaltung nach Dubs

Ein direkter Bezug zur Unterrichtsgestaltung unter konstruktivistischen Vorzeichen findet sich bei Dubs (1995). Er nennt folgende Merkmale konstruktivistischen Unterrichts: (1) Die Orientierung an realitätsnahen, komplexen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen und keine Reduktion von Problemstellungen. (2) Das Verständnis von Lernen als aktiven Prozess, in dem neue eigene Erfahrungen mit individuell vorhandenem Vorwissen verknüpft und personalisiert, d. h. auf die eigene Interpretation und das eigene Verstehen ausgerichtet werden. (3) Kollektives Lernen, da erst die Diskussion der individuellen Interpretation einer komplexen Lernsituation, entwerfener Hypothesen oder möglicher Lösungen dazu beiträgt, die eigene Sinnggebung zu überdenken oder gewonnene Erkenntnisse anders bzw. besser zu strukturieren. (4) Die Auseinandersetzung mit Fehlern in Lerngruppen wirkt Verständnis fördernd und trägt zur besseren (Re-)Konstruktion von verstandenem Wissen bei. (5) Die Ausrichtung auf die Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden, da Lerninhalte für Lernende so am herausforderndsten sind. (6) Das Einbeziehen von Gefühlen und die persönliche Identifikation mit den Lerninhalten. (7) Die Evaluation der Fortschritte in den Lernprozessen, keine primäre Ausrichtung auf die Lernprodukte.

4.1.3 Das Stadienmodell des Lernens nach Shuell

Shuell (1990) entwickelt ein Stadienmodell des Lernens, das von aktueller Bedeutung ist, da es Prinzipien der Konstruktion und der Instruktion vereint. Er beschreibt kognitives Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen und zielgerichteten Prozess, bei dem „a learner passes through a series of phases as his or her knowledge about something evolves. During these phases, the learning process and the variables influencing it change in systematic ways“ (Shuell, 1990, S. 540). Im Unterschied zu den Formalstufen und anderen Instruktionsmodellen beinhaltet Shuells Modell einerseits Aspekte direkter Instruktion, z. B. die Aktivierung von Vorwissen, Information und Erklärung durch gezieltes Fragen. Andererseits werden aber auch gerade Aspekte der Konstruktion und Rekonstruktion betont, wie z. B. das Vorgehen den Schüler/innen Gelegenheit zu explorativem Verhalten, zu produktiven Fehlern und zu intuitiven Schlussfolgerungen zu geben.

4.1.4 Das Rahmenmodell selbstständigen Lernens nach Simons

Im Unterschied zu Voss und Dubs stellt der konstruktivistische Ansatz für Simons (1992) den theoretischen Rahmen für ein Modell selbstständigen Lernens dar. Ausgangspunkt für seine Überlegungen ist der nach seinen Forschungsbefunden festgestellte Mangel an Selbstständigkeit bei vielen Schülerinnen und Schülern sowie bei Studierenden. Er definiert selbstständiges Lernen als das Ausmaß, in welchem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren. Nach Simons handelt es sich bei selbstständigem, aktivem und konstruktivem Lernen um eine Fähigkeit, die auf einem Kontinuum zwischen „vollkommen selbstständig“ und „vollkommen unselbstständig“ liegt, wobei beide Extreme in der Realität praktisch nicht vorkommen. Er stellt ein Konzept des prozessorientierten Lehrens und Lernens vor, das eine allmähliche Entwicklung hin zu einer konstruktivistischen Lernkonzeption verfolgt. Die für selbstständiges Lernen notwendigen Aktivitäten orientieren sich an den in der einschlägigen Literatur aufgeführten Lehr-Aktivitäten, d. h. es

wird davon ausgegangen, dass Lernende ihre eigenen Lehrerinnen oder Lehrer sind und dass sie diese Aktivitäten selbst ausführen und so ihr Lernen zum Erfolg führen können. Folgende Lern-Aktivitäten werden darüber hinaus als relevant betrachtet: (1) Das Lernen selber vorbereiten zu können. (2) Die erforderlichen Lernschritte ausführen zu können. (3) Das Lernen überwachen und kontrollieren zu können. (4) Sich selber Rückmeldung geben und diese auswerten zu können. (5) Sich motivieren und die Konzentration aufrechterhalten zu können. Simons geht davon aus, dass es von entscheidender Bedeutung ist, dass Lernende diese Aktivitäten (allmählich) selbst ausführen, da sonst auf lange Sicht die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen beeinträchtigt wäre. Diese Annahme findet er durch seine Forschungsbefunde bei Lernenden im Jugend- und Erwachsenenalter bestätigt, die häufig nicht in der Lage sind, einige oder alle der genannten Aktivitäten selbstständig auszuführen.

4.1.5 Der „Anchored Instruction“-Ansatz

Der „Anchored Instruction“-Ansatz wurde von der „Cognition and Technology Group at Vanderbilt“ (CTGV, 1992) entwickelt, um die Fähigkeit, sich Kenntnisse zu merken und Wissen abzurufen, zu fördern. Damit wollte man dem sogenannten „trägen Wissen“ (Renkl, 1996), d. h. Wissen, das zwar vorhanden, aber in Problemsituationen nicht abrufbar ist, entgegensteuern. Zentral ist dabei der Gedanke, dass mangelnde Qualität in der Anwendung von Wissen mit der Art des Wissenserwerbs zusammenhängt. Der Ansatz basiert auf sogenannten „Ankersituationen“, die Interesse erzeugen und den Lernenden die Identifizierung und Definition von Problemen ermöglichen und ihre Aufmerksamkeit darauf lenken, wie diese Probleme zu lösen sind. Die Schüler/innen bekommen Abenteuergeschichten auf Video dargeboten, an deren Ende sich ein komplexes Problem stellt, das nun gelöst werden soll. Alle nötigen Informationen stehen im Film zur Verfügung. Aufgrund der Videodarstellung sind diese Informationen komplexer und differenzierter als über andere Medien präsent, zudem fördert die dynamische Darstellung das Erkennen und Verstehen komplexer Zusammenhänge. Die Geschichten spielen in einem für die Lernenden bedeutungsvollen Kontext. Auf diese Weise kann leicht an vorhandenes Vorwissen angeknüpft und die Notwendigkeit des Erwerbs neuer Kenntnisse und Fertigkeiten leichter erkannt werden. Die Kompetenz zur Differenzierung und Spezifizierung von Problemen wird durch die Konstruktion der Geschichten gefördert. Durch die paarweise Darbietung zweier Abenteuergeschichten werden die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven und flexible Herangehensweisen unterstützt.

4.2 Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen lehrgangsorientiertem und offenem Unterricht

Wenngleich offene und konstruktivistische Unterrichtsansätze sich in ihren historischen Wurzeln und hinsichtlich der in ihnen formulierten Ziele unterscheiden, so können dennoch auch Übereinstimmungen und Überschneidungen festgestellt werden.

4.2.1 Lerntheoretische Annahmen

Die Konstruktivismusdebatte hat in der Instruktionspsychologie zu einer Diskussion über die Förderung des Wissenserwerbs und die Gestaltung von Lernumgebungen beigetragen. Einige

konstruktivistische Grundannahmen wie die Eigenkonstruktion von Wissen, die Bedeutsamkeit kooperativer Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden und der Bezug der Lerninhalte zu den Interessen der Lernenden, wurden eklektisch in die Instruktionspsychologie übernommen. Wie oben besprochen, wurden Modelle und Konzepte entwickelt, die dem Konstruktivismus nahe stehen (z. B. das Stadienmodell nach Shuell, 1990, und der „Anchored Instruction Ansatz“, CTGV, 1992). Didaktischen Konzepten des Konstruktivismus liegt eine gemäßigte Auffassung zugrunde, bei der partiell zu vermittelndes Fachwissen ausgewählt und Lernende beim Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten instruiert werden, so dass sie neue Lerngebiete entdecken und für sich „nachkonstruieren“, jedoch nicht originär jeden Sachverhalt neu konstruieren müssen. Zunehmend nehmen hingegen auch offene Unterrichtsansätze auf einen veränderten Lernbegriff Bezug. Lernen wird als aktiver und konstruktiver Prozess betrachtet, der von jedem Individuum selbst geleistet werden muss, in der Schule jedoch durch eine anregende Lernumgebung gefördert werden kann. In stärker geöffneten Ansätzen spielen kognitiv herausfordernde Aufgabenstellungen sowie individuelle Fragen und Impulse durch die Lehrperson eine wichtige Rolle. Je nach Ausgestaltung offenen Unterrichts bestehen daher große Übereinstimmungen in den Lernbegriffen offener und konstruktivistischer Ansätze.

4.2.2 Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens

In der Instruktionspsychologie wird in den letzten Jahren versucht, mithilfe gezielter Trainings kooperatives und selbstgesteuertes Lernen zu fördern. Mittelfristiges Ziel ist hierbei die Entwicklung der später in Ausbildung und Beruf erforderlichen Schlüsselkompetenzen. Experimentell konnte nachgewiesen werden, dass viele Komponenten des selbstgesteuerten Lernens tatsächlich trainierbar sind (vgl. Brunstein & Spörer, 1998; Lamberigts & Diepenbrock, 1993). Im Unterschied dazu sollen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in offenen Unterrichtsansätzen eher indirekt, etwa durch die Gestaltung der Lernumgebung sowie durch Entscheidungs- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht, gefördert werden (vgl. Naujok, 2000). Forschungsbefunde bestätigen die Wirksamkeit offenen Unterrichts auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.4.2). Der offene Unterricht weist aber Übereinstimmungen mit der gemäßigt konstruktivistischen Auffassung auf: Kinder werden als gleichberechtigte Partner/innen im Unterricht gesehen, die ihre eigenen Interessen einbringen und in möglichst lebensnahen Situationen selbstständig lernen. Der Unterricht knüpft an den Interessen der Lernenden an und stellt teilweise „situiertere“ Lernumgebungen zur Verfügung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass offene und konstruktivistische Unterrichtskonzepte große Überschneidungen aufweisen. Während offener Unterricht von seinen historischen Wurzeln her eine normative Ausrichtung hat, ist der Konstruktivismus erkenntnistheoretisch begründet. In der pädagogischen Diskussion ähneln sich die Argumente beider Richtungen, da sich beide an einem humanistischen Menschenbild orientieren und die individuelle Lern- und Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellen. In der gemäßigt konstruktivistischen Pädagogik bleiben Hinweise auf die didaktische Umsetzung zwangsläufig vage, da davon ausgegangen wird, dass Wissen nur situativ erworben werden kann. In der Instruktionspsychologie existieren eine Reihe didaktischer Konzepte, die konstruktivistische Elemente wie kooperatives Lernen, Akzeptieren von Fehlern oder ein positives Klassenklima aufge-

nommen haben. Im Vordergrund steht dabei immer das Erreichen kognitiver Ziele. Im offenen Unterricht findet man ähnliche Elemente vor, im Vordergrund stehen allerdings zudem die freie Entfaltungsmöglichkeit des Kindes und soziale Lernziele.

5 Fragestellung

Bisherige Befunde zum Vergleich offenen und lehrgangsorientierten Unterrichts haben gezeigt, dass die Bedingungsfaktoren für schulische Leistungen sehr komplex und deshalb schwer eingrenzbar sind. Ermittelte Unterschiede in Leistungen oder affektiv-motivationalen Kompetenzen lassen sich demzufolge häufig nicht eindeutig auf den Einfluss eines bestimmten Konzepts zurückführen. In vorliegender Untersuchung wird der Vergleich offenen und lehrgangsorientierten Unterrichts daher auf den Schriftspracherwerb im zweiten Schuljahr eingegrenzt und die Realisierung beider Konzepte systematisch und detailliert erhoben.

Geprüft wird, ob der Schriftspracherwerb nach einem lehrgangsorientierten bzw. einem offenen Konzept Einfluss auf Lese- und Rechtschreibleistungen besitzt. Offenem Unterricht werden insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern, die diesen realisieren, positive Wirkungen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und affektiver Einstellungen zugeschrieben, was Forschungsbefunde bestätigen – wenngleich nicht immer eindeutig. In der Untersuchung soll daher auch der Frage nachgegangen werden, ob sich die pädagogisch-didaktischen Konzepte unterschiedlich auf soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation auswirken. Da sich Klassen- und Unterrichtsmerkmale, wie Klassenzusammensetzung, Klassenführung, Persönlichkeit und Unterrichtsstil der Lehrkraft in anderen Untersuchungen häufig als einflussreich auf die Leistungen erwiesen haben, werden mögliche Zusammenhänge zwischen Schulklassenzugehörigkeit und Lese- und Rechtschreibleistungen untersucht. Weiterhin wird geprüft, ob die Schulklassenzugehörigkeit Einfluss auf soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation besitzt.

5.1 Hypothesen

Gestützt auf die aktuelle Forschungslage, insbesondere auf die Untersuchungen zum Schriftspracherwerb von Hanke (2005), Kirschhock (2004), May (2001) und Weinhold (2006) liegen der Untersuchung folgende Hypothesen zugrunde:

- (1) Die pädagogisch-didaktischen Konzepte offener und lehrgangsorientierter Unterricht wirken sich unabhängig von der Lehrperson, die ein Konzept realisiert, nicht unterschiedlich auf die schriftsprachlichen Leistungen der Kinder insgesamt aus.

Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Elternhäusern mit relativ niedrigem Bildungsniveau weisen schwächere Lese- und Rechtschreibleistungen auf (Bos et al., 2003; Schröder-Lenzen & Merckens, 2006; Zöller et al., 2006). Leistungsschwächere Kinder erzielen im lehrgangsorientierten Unterricht bessere Leistungen als im offenen Unterricht (Kirschhock, 2004; May, 2001; Poerschke, 1999). Diese Befunde deuten darauf hin, dass ein ähnlicher Wirkungszusammenhang zwischen Konzept und Bildungsniveau sowie familiärer Sprachsituation auf die Lese- und Rechtschreibleistungen besteht. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- (2) Kinder aus Familien mit geringerem Bildungsniveau erzielen im lehrgangsorientierten Unterricht bessere Lese- und Rechtschreibleistungen als im offenen Unterricht.
- (3) Mehrsprachig aufwachsende Kinder weisen im lehrgangsorientierten Unterricht bessere Lese- und Rechtschreibleistungen auf als im offenen Unterricht.

Merkmale eines lernförderlichen Unterrichts wie eine strukturierte Klassenführung, die unterrichtsbezogene Verwendung der Zeit und ein gutes soziales Klima wirken sich positiv auf schriftsprachliche Leistungen aus, daher ist zu erwarten, dass

- (4) sich die Zugehörigkeit zu einer Klasse als bedeutsamer Einflussfaktor für die Lese- und Rechtschreibleistungen erweist.

Die Studien zum Erwerb sozialer Kompetenzen und zur Leistungsmotivation in Zusammenhang mit der Wirksamkeit pädagogisch-didaktischer Konzepte sind durchgängig älter und weisen teils erhebliche methodische Mängel auf (vgl. Kapitel 2.4.2 und 2.4.7). Die Untersuchung stützt sich mangels aktuellerer Befunde auf Giaconia und Hedges (1982), Hilgendorf (1979), Horwitz (1979) und Trudewind, Geppert und Börner (1979).

- (5) Die Schüler/innen im offenen Unterricht weisen in höherem Maße die sozialen Kompetenzen „Selbstständigkeit“ und „Kooperationsfähigkeit“ auf als die Schüler/innen im lehrgangsorientierten Unterricht, da sie vermehrt Gelegenheit haben, diese in offenen Lernsituationen zu trainieren.
- (6) Die Schüler/innen im offenen Unterricht sind leistungsmotivierter als die Schüler/innen im lehrgangsorientierten Unterricht, da ihnen mehr Selbstständigkeit gewährt wird.

Diverse, teils widersprüchliche Befunde zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen wie der Strukturierung des Unterrichts und der Klarheit der Unterrichtsführung für das Interesse, die Lernfreude und die Einstellung zum Fach (Helmke & Schrader, 1990), deuten auf ähnliche Zusammenhänge dieser Merkmale mit sozialen Kompetenzen und Leistungsmotivation hin, so dass Merkmale eines lernförderlichen Unterrichts wie eine strukturierte Klassenführung, die unterrichtsbezogene Verwendung der Zeit und ein gutes soziales Klima sich vermutlich positiv auf soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation auswirken. Daher ist zu erwarten, dass:

- (7) sich die Zugehörigkeit zu einer Klasse auch für soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation als bedeutsamer Einflussfaktor herausstellen wird.

Weitere Einflussfaktoren

Die Lese- und Rechtschreibleistungen können häufig mit Schülermerkmalen wie Intelligenz, Geschlecht, familiärer Sprachsituation und Bildungsniveau der Eltern in Verbindung gebracht werden. Nur wenig weiß man bislang über den Einfluss pädagogisch-didaktischer Konzepte auf bestimmte Schüler/innengruppen. Bisherige Befunde lassen folgende Zusammenhänge erwarten:

- (1) Kognitiv leistungsfähigere Kinder weisen unabhängig vom Unterricht nach einem bestimmten pädagogisch-didaktischen Konzept auch bessere Lese- und Rechtschreibleistungen auf.
- (2) Die Lesefähigkeit ist bei den Mädchen besser ausgebildet. In der Rechtschreibung werden keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern erwartet.
- (3) Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder weisen bessere Lese- und Rechtschreibleistungen auf als Kinder, die mehrsprachig aufwachsen.
- (4) Kinder aus Familien mit einem höheren Bildungsniveau erzielen bessere Lese- und Rechtschreibleistungen als Kinder aus Familien mit einem geringeren Bildungsniveau.

6 Methode

6.1 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist längsschnittlich angelegt: Am Ende der 1. Klasse bzw. zu Beginn der 2. Klasse und am Ende der 2. Klasse wurden in vier zweiten Klassen verschiedener Grundschulen Heidelbergs die schulischen Leistungen der Kinder erfasst. Zwei Klassen (Klasse A und Klasse B) realisierten offenen Unterricht, die zwei anderen Klassen (Klasse C und D) lehrgangsorientierten Unterricht. Die Lese- und Rechtschreibleistungen sowie die kognitive Leistungsfähigkeit wurden am Ende der 1. und am Ende der 2. Klasse erhoben. Die Einschätzung der Lehrerinnen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation sowie die Selbsteinschätzung der Leistungsmotivation durch die Schüler/innen erfolgte zu Beginn und am Ende des zweiten Schuljahrs. Mithilfe von Kurzinterviews und Unterrichtsbeobachtungen zu Beginn und halbstandardisierten Interviews am Ende der 2. Klasse wurden die pädagogisch-didaktischen Konzepte operationalisiert (vgl. Kapitel 6.2, Abbildung 6.1).



Abbildung 6.1: Ablaufplan der Untersuchung

6.2 Operationalisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte

Um die in der Fragestellung differenzierten pädagogisch-didaktischen Konzepte offenen und lehrgangsorientierten Unterrichts untersuchen zu können, wurden Klassen gesucht, in denen diese Konzepte wie beschrieben realisiert wurden. Am Ende des ersten Schuljahres 2003 erhielten fast alle Lehrer/innen der ersten Klassen in Heidelberg im Rahmen des Projekts EVES einen Fragebogen zu pädagogischen, fachdidaktischen und methodischen Aspekten des Lese- und Schreibunterrichts im ersten Schuljahr. Die Auswertung des Fragebogens bildete

die Grundlage für eine Vorauswahl der Lehrer/innen. In den ersten Schulwochen der 2. Klasse wurden Kurzinterviews mit einer Reihe von Lehrkräften durchgeführt, um Lehrer/innen zu finden, die beabsichtigten, die pädagogisch-didaktischen Konzepte offenen und lehrgangsorientierten Unterrichts durchzuführen. Nachdem vier Lehrerinnen und ihre Schulklassen ausgewählt waren, wurde deren Unterricht etwa über den Zeitraum einer Schulwoche beobachtet und dabei detailliert festgehalten, wie die Konzepte realisiert wurden. Am Ende der 2. Klasse fanden halbstandardisierte Interviews zur tatsächlichen Umsetzung der Konzepte im Rückblick statt (vgl. Abbildung 6.1).

Bei der Operationalisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte standen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- (1) Welche Unterrichtsmethoden, Unterrichtsformen und Materialien kamen während eines Unterrichtsvormittags zum Einsatz und welche Inhalte wurden bearbeitet?
- (2) Entsprachen der Einsatz der Unterrichtsmethoden, Unterrichtsformen und Materialien sowie die Bearbeitung der Inhalte im lehrgangsorientierten Unterricht und im offenen Unterricht den theoriegeleiteten Kriterien für die jeweiligen pädagogisch-didaktischen Konzepte?
- (3) Lassen sich darüber hinaus Aussagen darüber treffen, welche Unterschiede zwischen den Klassen desselben Konzepts zur erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Realisierung des Konzepts beitragen?

6.2.1 Verfahren zur Operationalisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte

6.2.1.1 Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtskonzepte in den vier Klassen wurden mit detaillierten Beobachtungen erfasst, um durch die Außenperspektive der Beobachterin die Perspektive der Lehrerinnen auf ihren Unterricht zu überprüfen und evtl. „Betriebsblindheit“ gegenüber dem eigenen Unterrichtsstil zu korrigieren. Das Geschehen im Unterricht sollte nicht beeinflusst werden, die Beobachtung kann daher als nicht-teilnehmend bezeichnet werden (vgl. Flick, 1995). Die Schüler/innen wurden allerdings über die Beobachtung informiert und traten auch teilweise in Kontakt mit der Beobachterin, so dass man von einer offenen Beobachtung sprechen kann (Bortz & Döring, 1995). Die Beobachtung erfolgte als Zeitstichprobe, um eine systematische Erfassung der Konzepte zu gewährleisten (vgl. Bortz & Göring, 1995). Auf einer Matrix wurde im Minutentakt eingetragen, welche Unterrichtsmethoden, -formen und Materialien während des Vormittags zum Einsatz kamen und welche Inhalte bearbeitet wurden. Anhand des Unterrichtsmaterials wurde außerdem festgehalten, ob dieses eine methodische Öffnung ermöglichte, z. B. ob ein Lernspiel das Aufstellen eigener Regeln erlaubte oder Spielregeln ausschließlich vorgab (vgl. Tabelle 6.1, Anhang E).

Tabelle 6.1: Kategorien für die Unterrichtsbeobachtung im Klassenunterricht

<i>Unterrichtsmethode</i>	Offener Unterricht Lehrgangsorientierter Unterricht
<i>Unterrichtsform</i>	Frontalunterricht Einzelarbeit Partner- und Gruppenarbeit Kreisgespräche Gemeinsamer Unterricht (Kinder übernehmen Rolle der Lehrerin) Werkstatt und Freiarbeit Sonstiges
<i>Unterrichtsinhalt</i>	Miteinander sprechen Rechtschreibung Rechtschreibung und Grammatik Grammatik Wortschatz Lesen Vorlesen Lehrerin Texte schreiben Texte schreiben und Rechtschreibung Schreibübung (Schönschreiben) Angebote im offenen Unterricht Eigenständig organisierte Tätigkeiten/Unterricht. inkl. Lesen u. Schreiben Präsentation der (Zwischen-)Ergebnisse Klassenstunde, Organisation, Geburtstag(e) feiern Heimat- und Sachkunde Mathematik
<i>Unterrichtsmaterial</i>	Vorgegebenes Arbeitsheft, Arbeitsblatt, Schulbuch Schreibheft, Papier Material aller Art, Bücher usw., vorgegebener Lernweg Material aller Art, Bücher usw., eigener Lernweg Arbeitsheft, Arbeitsblatt, Schulbuch + Schreibheft, Papier Vorgegebenes Material, frontal und Arbeitsheft, Arbeitsblatt
<i>Unterrichtsphase</i>	Einführung Abschluss Übung Keine Lernphase

Da in Werkstatt- bzw. Freiarbeitsphasen verschiedene Arbeits- und Lernprozesse der Schüler/innen parallel ablaufen, wurden zusätzlich (ohne zeitliches Raster) die dort angebotenen Inhalte und Materialien notiert sowie die angebotenen und gewählten Sozialformen erfasst. Um einzubeziehen, ob Aufgaben die Kinder kognitiv herausforderten und ihre Reflexionsfähigkeit über das eigene Lernen gefördert wurde, wurde ebenfalls festgehalten, ob die Angebo-

te des offenen Unterrichts eine methodische Öffnung ermöglichten (vgl. Tabelle 6.2), wie viele Angebote als Pflicht erledigt werden mussten bzw. zur freiwilligen Auswahl standen und ob der offene Unterricht inhaltlich (Verständnis der Lerninhalte, Niveau des Gelernten, Verständnis der Aufgabenstellungen) als auch hinsichtlich angestrebter sozialer Kompetenzen eingeführt, abgeschlossen und / oder reflektiert wurde. Die Beobachtungen wurden mit einem Kategoriensystem protokolliert, da nicht eine vollständige Erfassung des Unterrichtsablaufs, sondern die möglichst genaue Beobachtung einiger interessierender Aspekte das Ziel war. Zusätzlich wurde jeder Beobachtungstag in einem Protokoll zusammengefasst, in welches auch persönliche Eindrücke und Fragen einfließen.

Tabelle 6.2: Kategorien für die Unterrichtsbeobachtung in Werkstatt bzw. Freiarbeit

<i>Unterrichtsinhalt</i>	Wie im Klassenunterricht, (vgl. Tabelle 6.1)
<i>Unterrichtsmaterial vorgegebener / eigener Lernweg</i>	Lehrbuch, Arbeitsheft, Arbeitsblatt, Schreibheft, Papier, vorgegebener Lernweg Arbeitsheft, Arbeitsblatt, Schreibheft, Papier, eigener Lernweg Material aller Art, Spiele, Bücher usw., vorgegebener Lernweg Material aller Art, Spiele, Bücher usw., eigener Lernweg Material, teilw. vorgegeben, teilw. eigener Lernweg Lernprogramm am Computer
<i>Sozialform</i>	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit Partner- und Gruppenarbeit Einzel- und Partnerarbeit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit frei wählbar
<i>Auswahl der Angebote</i>	Pflichtangebote oder frei wählbar
<i>Reflexion</i>	Einführung, Art der Einführung Abschluss, Art des Abschlusses Sonstige Reflexionsformen

6.2.1.2 Interviews

Es wurden halbstandardisierte Interviews geführt, um ergänzende Informationen über die angewandten pädagogisch-didaktischen Konzepte zu erhalten, die aufgrund der Beobachtungen noch nicht geklärt werden konnten. Zum anderen sollte ein Eindruck von der jeweiligen Lehrerinnenpersönlichkeit gewonnen werden. Daher ist ein Teil der Fragen offen gestellt, der größte Teil der Fragen allerdings standardisiert, um einen Vergleich zu gewährleisten. Der Leitfaden für das halbstandardisierte Interview bestand aus 20 Leitfragen, wovon zehn zu allgemeinen unterrichtsmethodischen Themen und zehn weitere zu fachdidaktischen und -

methodischen Themen des Schriftspracherwerbs (vgl. Tabelle 6.3, Kapitel E im Anhang). Jeweils fünf der Fragen zu den beiden Bereichen waren offen formuliert und erlaubten persönliche und individuelle Aussagen. Da die Art der Realisierung der Unterrichtsmethode von der Persönlichkeit der Lehrerin, den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen sowie den Rahmenbedingungen in der Klasse abhängig war, wurde das Interview auf der Basis der zu Schuljahresbeginn erfolgten Unterrichtsbeobachtungen einleitend mit jeweils unterschiedlichen Stichworten begonnen, zu denen die Lehrerinnen sich frei äußern konnten. Zudem bezog sich jeweils eine Frage auf den beobachteten Unterricht in den vier Klassen. Unterschiede in der Ausführung eines Konzepts zwischen den Lehrerinnen sowie eventuelle Abweichungen in der Durchführung von dem zu Schuljahresbeginn geplanten Konzept konnten so in die Auswertungen mit einbezogen werden. Der Interviewleitfaden war theoriegeleitet und basierte auf den dargestellten pädagogischen und fachdidaktischen Kriterien.

Tabelle 6.3: Fragenschwerpunkte im Lehrerinneninterview (vgl. Interviewleitfaden Kapitel E im Anhang)

<i>Fachdidaktische und -methodische Fragen zu</i>	<i>Allgemeine unterrichtsmethodische Fragen zu</i>
Lesen	Differenzierung
Sprache	Materialauswahl
Rechtschreibung	Einordnung in den Fächerkontext
Texte schreiben	Unterrichts- und Sozialformen

6.2.2 Durchführung

6.2.2.1 Unterrichtsbeobachtungen

Einige Wochen vor Durchführung der Beobachtungen wurde ein Pretest in einer Klasse mit einer gemischten Unterrichtskonzeption – sowohl offen als auch lehrgangsorientiert – durchgeführt und die Beobachtungskategorien getestet und in der Folge auch stellenweise verändert. Der Unterricht in den Untersuchungsklassen wurde über einen Zeitraum von je einer Woche (vier bis fünf Unterrichtsvormittage) beobachtet. Da die Lese- und Rechtschreibleistungen im Vordergrund der Untersuchung stehen, wurde vorwiegend der Deutschunterricht beobachtet. Aufgrund des fächerübergreifenden Prinzips in der Grundschule wurden in jeder Klasse auch kleinere Sequenzen des Mathematikunterrichts, des Sachunterrichts und der Bildenden Kunst beobachtet. Angebote im Werkstattunterricht bzw. in der Freiarbeit waren ebenfalls fächerübergreifend und schlossen die genannten Fächer mit ein. Als offen wurde auch solcher Unterricht eingestuft, in dem Kinder die Rolle der Lehrerin übernahmen und beispielsweise die Hausaufgaben kontrollierten und besprachen, ein Projekt organisierten, Ergebnisse einer Gruppenarbeit vorstellten u. ä. Solche Unterrichtssequenzen wurden als

„gemeinsamer Unterricht“ bezeichnet. Gemeinsamer Unterricht wurde unabhängig von der Unterrichts- bzw. Sozialform als „offen“ gewertet, beispielsweise wurde im gemeinsamen Unterricht auch Frontalunterricht als unterrichtsmethodisch offen notiert.¹⁷

Darüber hinaus wurde auch Unterricht als methodisch offen notiert, in dem zwar die ganze Klasse den gleichen Arbeitsauftrag in der gleichen Sozialform bearbeitete (keine organisatorische Öffnung), ein übergeordnetes Thema und ein Ziel vorgegeben wurde, jedoch der Lernweg (methodische Öffnung) sowie die inhaltliche Ausgestaltung (inhaltliche Öffnung) bis zu einem gewissen Grad jedem Kind überlassen blieb (z. B. „Forscherfragen“ zu einem Thema aufschreiben oder andere – meist fächerübergreifende – freie Schreibaufgaben.)

6.2.2.2 Interviews

Vor Durchführung der Interviews mit den Lehrerinnen der Untersuchungsklassen wurde ein Probeinterview mit einer Lehrerin durchgeführt, die in ihrer Klasse ein gemischtes Konzept – offen und lehrgangsorientiert – realisierte. Verhindert werden sollten Unklarheiten und Missverständnisse aufgrund der Formulierung der Fragen. Entsprechende Hinweise der Lehrerin wurden im endgültigen Interviewleitfaden berücksichtigt. Die Interviews wurden am Ende des zweiten Schuljahres durchgeführt und dauerten zwischen 70 und 90 Minuten, abhängig davon, wie lang die Lehrerinnen ihre Antworten ausführten und durch Beispiele und biographische Erklärungen erläuterten.

6.3 Realisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews dargestellt. Die Selbsteinschätzungen der vier Lehrerinnen bzgl. ihrer Unterrichtskonzepte stimmten mit den Beobachtungen überein und erwiesen sich als zutreffend. Es ergaben sich aber geringe Unterschiede in der zeitlichen Umsetzung der Konzepte: In den Klassen A und B wurde in der überwiegenden Zeit offener Unterricht, in den Klassen C und D wird während der gesamten Unterrichtszeit lehrgangsorientierter Unterricht realisiert. Die den Beobachtungen zugrunde gelegten theoriegeleiteten Kriterien zeit- oder angebotsbezogene Öffnung in organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Dimension wurden in den beiden offenen Klassen erfüllt. Dennoch bestanden in der Realisierung der Konzepte erwartungsgemäß einige Unterschiede zwischen den zwei Klassen, die jeweils das gleiche Konzept umsetzten. Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung sollen im Folgenden differenziert dargestellt werden, da sie möglicherweise Hinweise darauf geben können, warum das – in den wesentlichen Eckpunkten gleiche Konzept in verschiedenen Klassen erfolgreich oder weniger erfolgreich war.

¹⁷ Dieser „gemeinsame Unterricht“ taucht in der Kategorie „Unterrichtsform“ auf. Beim gemeinsamen Unterricht wird davon abgesehen festzuhalten, in welcher Form, z. B. frontal oder im Kreis der Unterricht organisiert ist, da für eine differenzierte Erfassung eine weitere Kategorie wie etwa „Unterrichtsform im offenen Unterricht“ notwendig wäre. Darauf wurde zugunsten größerer Übersichtlichkeit verzichtet.

6.3.1 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen und der Interviews

Zur Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen wurden die Häufigkeiten der verschiedenen Kategorien (Unterrichtsmethode, -form, -inhalt und -material) im Unterricht der vier Klassen mit dem Statistik-Programm SPSS berechnet und zum besseren Verständnis beschrieben. Die Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe des Programms Maxqda kategorisiert (vgl. Kapitel C im Anhang). Ergänzend zu den Ergebnissen aus den Beobachtungen wurden Aussagen der Lehrerinnen aus den Interviews zitiert oder zu den entsprechenden Kategorien zusammengefasst. Die Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1993; S. 86-88; vgl. Anhang: Erhebungsinstrumente).

6.3.1.1 Unterrichtsmethoden

Die Beobachtungen zeigen für die beiden Klassen, die nach einem offenen pädagogisch-didaktischen Konzept unterrichtet werden, folgende prozentuale Verteilung in der Realisierung offener Unterrichtsmethoden (Werkstatt, Freiarbeit, gemeinsamer Unterricht, freies Schreiben, Projektarbeit usw.): In Klasse A nimmt offener Unterricht einen Anteil von 56.6 % ein, in Klasse B einen Anteil von 77.5 % (vgl. Tabelle 6.4). Erwartungsgemäß wird in beiden Klassen nicht ausschließlich offener Unterricht, sondern es werden Mischformen vorgefunden. Der offene Unterricht nimmt aber einen großen Teil des gesamten Unterrichts ein und liegt weit über dem Anteil, der bei der Befragung von Grundschullehrerinnen und -lehrern ermittelt wurde, die ihren Unterricht als „offen“ einschätzten (Brügelmann, 1997, vgl. Kapitel 2.4.7).

Tabelle 6.4: Anteil des offenen und des lehrgangsorientierten Unterrichts in der beobachteten Unterrichtszeit

<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	<i>Offener Unterricht</i>		<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	
	<i>Klasse A</i>	<i>Klasse B</i>	<i>Klasse C</i>	<i>Klasse D</i>
	%	%	%	%
Unterrichtsmethode offen	56.6	77.4	0	0
Unterrichtsmethode lehrgangsorientiert	38.6	22.6	97.3	97.0
Pausen / Unterbrechungen	4.8	0	2.7	3
Gesamt	100	100	100	100

Als Schwerpunkte ihrer offenen Unterrichtskonzepte sehen Frau A und Frau B (Lehrerinnen der Klassen A und B) die Förderung des selbstständigen Arbeitens ihrer Schüler/innen sowie die Ermöglichung eigener Lernwege. Offener Unterricht bedeutet für Frau A, den Kindern Möglichkeiten zur Selbstbestimmung beim unterrichtlichen Lernen zu geben, zugleich aber auch gezielt auf die Lernprozesse Einfluss zu nehmen – sowohl in der Klasse oder Kleingrup-

pe, als auch auf die individuellen Lernprozesse. Die Individualisierung des Lernens in einer unterstützenden Gemeinschaft steht im Mittelpunkt ihres Konzepts. Sie möchte den Kindern Freude am Lernen und ein Bewusstsein dafür, etwas zu leisten, vermitteln:

Dieser Leistungsaspekt ist mir schon wichtig. Ich möchte Kinder haben, die einfach virtuos mit Sprache umgehen, die virtuos mit Zahlen umgehen und die auch ewig neugierig bleiben. Das [...] finde ich ganz einfach toll, wenn Kinder Lust haben zu lernen. [...] Und das wünsche ich mir jedes Mal bei einer Klasse, dass man diese Neugier erhalten kann und dass man diese Neugier eben so forciert, dass sie in einem Wissenszuwachs endet. (vgl. Kapitel C.B im Anhang, Zeile 244 ff.).

Für Frau B bedeutet offener Unterricht den Kindern unbefangenes Lernen ohne Druck und Angst zu ermöglichen. Jedes Kind sollte sich, ohne Angst etwas falsch zu machen, für ein Lernangebot entscheiden können:

Das ist mir in dieser Werkstatt ganz wichtig, dass sie vor nichts Angst haben, was es da gibt. Vor gar nichts. [...], sondern wirklich auswählen und dran bleiben. Das ist der Großbereich ‚das Lernen lernen‘, dass man einfach sich was vornimmt und sagt, so und das mach ich. (vgl. Kapitel C.C im Anhang, Zeile 100 ff).

Die Selbstständigkeit der Kinder und ihre Kooperationsfähigkeit stehen an erster Stelle ihres offenen Konzepts. Ihre Aufgabe sieht sie darin, den Kindern den unterrichtlichen Rahmen für ihre individuelle Entwicklung zur Verfügung zu stellen, ohne selbst allzu stark einzugreifen.

In den beiden Klassen, die nach einem lehrgangsorientierten pädagogisch-didaktischen Konzept unterrichtet werden, werden ausschließlich lehrgangsorientierte und keine offenen Unterrichtsmethoden vorgefunden (vgl. Tabelle 6.4). Die beiden Lehrerinnen, die das lehrgangsorientierte Konzept umsetzen, äußern beide Zweifel an der ausschließlichen Umsetzung des Konzepts, da sie denken, der Unterschiedlichkeit der Kinder damit nicht gerecht zu werden. Vorteile sehen sie in der Arbeitserleichterung, die ein Lehrgang bietet und in der sachgerechten Aufbereitung von Lerninhalten.

Das ist in der ersten Klasse natürlich eine gewisse Erleichterung, wenn man so einen Lehrgang hat, einfach, dass man die Arbeitsblätter schon zur Verfügung hat und nicht jedes Arbeitsblatt selbst wieder herstellen muss, [...]. Es ist natürlich eine gewisse Sicherheit, dass man das Gefühl hat, das, was in der ersten Klasse, oder auch danach, das, was in der zweiten Klasse durchgenommen werden muss, wenn ich meinen Lehrgang durchgenommen hab, dann hab ich das auch auf eine gewisse Art geleistet, von meiner Seite aus zumindest. Ob das bei den Kindern dann natürlich so angekommen ist, das sieht man dann. Da hat man schon das Gefühl, dass manche Kinder andere Übungen noch gebraucht hätten (Lehrerin C, vgl. Kapitel C.D im Anhang, Zeile 347 ff.).

Beide Lehrerinnen beantworteten die Frage danach, warum sie sich für das lehrgangsorientierte Konzept entschieden haben zunächst nicht direkt, sondern begründeten stattdessen,

warum sie keinen offenen Unterricht praktizieren, obwohl sie dies eigentlich gerne tun würden. Beide besitzen aus vergangenen Schuljahren Erfahrungen mit geöffneten Unterrichtssituationen, z. B. Lerntheken. Frau D sieht die eigenen Ausbildungsschwerpunkte als Ursache dafür, dass sie in ihrer bisherigen Berufslaufbahn selten offenen Unterricht realisiert hat. Sie fühlt sich unsicher und traut sich nicht zu, alleine ein solches Konzept umzusetzen: „[...] weil ich glaube, ich hab diese andere Ausbildung noch, zielorientiert und so, weiß nicht, wenn man das nicht zusammen macht, mehrere Kollegen vielleicht zusammen[...]“ (vgl. Kapitel C.E im Anhang, Zeile 403 ff.).

Frau C und Frau D betrachten außerdem die Fülle der im Bildungsplan vorgegebenen Lerninhalte als Hindernis dafür, offenen Unterricht umzusetzen: „Also, ich denk, man muss sich dann lösen von diesem ganzen Lehrwerk. Wenn man das nämlich nicht hat, dann muss man's ja wohl oder übel frei machen“ (Lehrerin D, vgl. Kapitel C.E im Anhang, Zeile 406 ff.). Hinzu kommt die Befürchtung, die Kinder lernten in offenen Unterrichtssituationen, sogenannten „Spielstunden“, weniger als im lehrgangsorientierten Unterricht. „Aber dann entsteht wieder der Druck, das musst du noch machen, das fällt jetzt aus und dann muss ich immer abwägen, machen wir jetzt eine Spielstunde oder eine Lernstunde. Obwohl ich der Überzeugung bin, wenn man spielt, lernt man eben auch“ (ebd., Zeile 337 ff.). Schließlich wird lehrgangsorientierter Unterricht als geeigneter betrachtet, die erzieherische Kontrolle über die eigene Klasse zu erlangen:

Ich hab es nur nicht mehr ganz so frei gemacht, weil ich das endlich in den Griff kriegen wollte, das Ganze. Also, ich, ich hab irgendwo, ja, ich wollte mehr Ordnung da rein kriegen. Und das ist mir dann schon gelungen, nur bin ich eigentlich ein Mensch, der es gern freier macht. Also, das ist so eine Diskrepanz dann. Dann gehts einem auch nicht so gut dabei (ebd., Zeile 215 ff.).

6.3.1.2 Unterrichtsformen

In Klasse A wird das offene Unterrichtskonzept vorwiegend in den Unterrichtsformen Freiarbeit (18.1 %), Einzelarbeit (26.5 %) und Partner- und Gruppenarbeit (12 %) realisiert (vgl. Tabelle 6.4). Das Kreisgespräch (19.3 %) wird in Klasse A häufig zur Einführung neuer Inhalte oder zur Wiederholung bekannter Inhalte genutzt. Der Frontalunterricht (19.3 %) ist meist lehrgangsorientiert und wird ebenfalls zur Einführung oder Vertiefung fachlicher Inhalte genutzt. Frau A informiert die Kinder am Morgen darüber, was sie für den Unterrichtsvormittag geplant hat und stimmt gemeinsam mit ihnen die Reihenfolge ab. Besonders in der Freiarbeit und beim freien Schreiben gibt sie den Kindern individuelle Arbeits- oder Verbesserungsaufträge, stellt auf ein individuelles Arbeitsergebnis bezogene Fragen und gibt weiterführende Impulse, beispielsweise zum Thema Rechtschreibung (Näheres zur Freiarbeit, vgl. Kapitel 6.3.1.5). In der als offen eingeordneten Einzelarbeit wird häufig frei geschrieben, z. B. zu einem übergeordneten Thema wie „mein Traum“ oder „meine Forscherfragen zum Thema Tiere im Winter“. Auch die Partner- und Gruppenarbeit in Klasse A ist inhaltlich und methodisch geöffnet, wie z. B. bei dem Auftrag, einer in der Klasse auftauchenden Frage nachzugehen: Die Vergangenheitsform von „niesen“ soll im Wörterbuch gefunden und im Zuge dessen erkundet werden, wie ein Wörterbuch aufgebaut ist. Ihre Ergebnisse stellen die Kinder im anschließenden Kreisgespräch vor. Die Einführung neuer oder die Wiederholung

bekannter Inhalte im Kreisgespräch lenkt Frau A überwiegend durch Fragen und Impulse, wobei Beiträge der Schüler/innen häufig aufgegriffen und weiterverfolgt werden. Die Bildung des Kreises geht sehr schnell und routiniert vor sich, da alle eng zusammen auf Teppichen sitzen. Auch im Frontalunterricht berücksichtigt Frau A in hohem Maße die Beiträge und Fragen der Kinder. Außerdem integriert sie häufig Beiträge der Kinder in eine frontale Phase, z. B. werden die Hausaufgaben erklärt und anschließend eine Geschichte vorgelesen, die ein Kind in das gemeinsame Klassengeschichtenbuch geschrieben hat. Kreisgespräche nehmen in Klasse A relativ viel Zeit ein und scheinen eine besondere Bedeutung für die Einführung und Wiederholung von Unterrichtsinhalten zu besitzen. Frau A ist an den Kreisgesprächen wichtig,

dass wir alle auf einer Ebene sitzen. Also [...] ich sitz dann mit den Kindern zusammen, weil man körperlichen Kontakt haben kann, weil man sich direkt anschauen kann, weil es schneller geht im Gespräch und weil es für Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich zu artikulieren, in einem kleinen Kreis einfacher ist, mit der Stimme zurechtzukommen, als wenn sie ganz hinten sitzen, sich alle umdrehen und der Akt des ‚ich- wende- mich- jemandem- zu‘ viel größer ist als im Sitzkreis (vgl. Kapitel C.B im Anhang, Zeile 179 ff.).

In Klasse B wird das offene Unterrichtskonzept zum großen Teil durch die Unterrichtsform „gemeinsamer Unterricht“ realisiert (43.4 %), die Werkstatt nimmt 18.9 % des offenen Unterrichts ein. (Näheres zur Durchführung des offenen Unterrichts, vgl. Kapitel 6.3.1.5) Außerdem wird das offene Konzept in Partner- und Gruppenarbeit umgesetzt, in der vor allem selbst gewählte Themen projektartig bearbeitet und anschließend vorgestellt werden (11.3 %). Lehrgangsorientierter Unterricht wird in Klasse B vorwiegend durch Kreisgespräche (17 %) und Einzelarbeit (9.4 %) repräsentiert (vgl. Tabelle 6.5). Lehrgangsorientiert unterrichtet die Lehrerin allerdings ausschließlich im Mathematikunterricht, der in dieser Klasse zusätzlich beobachtet wurde, da es keinen isolierten Deutschunterricht gibt (vgl. Unterrichtsinhalte). Bei der Partner- und Gruppenarbeit werden in Klasse B meist selbst gewählte Themen projektartig bearbeitet und anschließend vorgestellt. Beispielsweise haben die Kinder sich gruppenweise Bücher zu einem Thema aus der Stadtbücherei ausgeliehen, über das sie etwas erfahren möchten. Die Themen wie „Lexikon“, „Planeten“, „Blätter“, „Vögel“ werden frei gewählt. Bei der Erarbeitung haben die Kinder lediglich die Vorgabe, sich Notizen zu machen. Auch die Präsentation der (Zwischen)-Ergebnisse erfolgt spontan, ohne vorgegebene Strukturierung. Die zuhörenden Kinder stellen Fragen und die Lehrerin gibt manchmal Impulse zur inhaltlichen Weiterarbeit. Strukturierende Hinweise hinsichtlich der Gruppenarbeit werden von der Lehrerin, soweit beobachtet werden konnte, nicht gegeben. Im Kreisgespräch wiederholt Frau B häufig Themen, bei denen ihr in der Werkstatt aufgefallen ist, dass einige Kinder damit noch Probleme haben. Nach einer gemeinsamen Einführung folgt eine Phase der Einzelarbeit. Arbeitsaufträge in diesen Phasen sind meist nicht von vornherein differenziert; teilweise erklärt Frau B einzelnen Kindern die Aufgabe noch einmal individuell und verabredet einen geringeren Umfang oder ein niedrigeres Niveau der Aufgabenstellung mit ihnen. Eine gezielte Förderung einzelner Kinder im Sinne anspruchsvollerer Aufgaben scheint hingegen kaum vorzukommen. Frontalunterricht wurde in der beobachteten Woche nur im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts von den Kindern durchgeführt und nimmt auch in anderen Wochen offenbar nur wenig Zeit ein. Frau B legt besonderen Wert auf den Entscheidungsprozess bei der Auswahl einer Werkstattaufgabe:

Also, ich hab ganz viel Wert auf die Werkstattarbeit gelegt, das hat den meisten Teil der Zeit eingenommen. Da ist mir wichtig, dass ein Kind in der Lage ist, aus so einer Vielfalt [...], sich täglich zu entscheiden, etwas rauszunehmen und da auch dranzubleiben, da war es immer wieder nötig, die Kinder aufzufordern, die Station zu Ende zu machen, also, dass sie sich nicht verzetteln, wenn sie das Gefühl haben, sie können etwas nicht, sondern dranbleiben, es gibt ja genug (vgl. Kapitel C.C im Anhang, Zeile 96 ff.).

Tabelle 6.5: Anteil der unterschiedlichen Unterrichtsformen in der beobachteten Unterrichtszeit in Prozent

<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	<i>Offener Unterricht</i>		<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	
	Klasse A	Klasse B	Klasse C	Klasse D
	%	%	%	%
Frontalunterricht	19.3	0	17.6	46.3
Einzelarbeit	26.5	9.4	36.5	29.9
Partner- und Gruppenarbeit	12.0	11.3	9.5	20.9
Kreisgespräch	19.3	17.0	33.8	0
Gemeinsamer Unterricht	0	43.4	0	0
Werkstatt und Freiarbeit	18.1	18.9	0	0
Pausen	4.8	0	2.7	3
Gesamt	100	100	100.1	100.1

Das lehrgangsorientierte Unterrichtskonzept wird in Klasse C vor allem in den Unterrichtsformen Einzelarbeit (36.5 %) und Kreisgespräch (33.8 %) realisiert, wobei das Kreisgespräch teilweise für Einführungen oder Wiederholungen genutzt wird, die im lehrgangsorientierten Unterricht sonst häufig in der frontalen Unterrichtsform stattfinden. Beispielsweise werden die Wortarten gemeinsam wiederholt, indem Frau C verschiedene Wörter auf Karten in die Mitte legt und mit Hilfe der Kinder sortiert. Frau C lenkt Kreisgespräche durch klare Vorgaben und verfolgt durch gezielte Nachfragen und Impulse das Stundenziel. Auf Ideen der Kinder geht sie aus Zeitgründen wenig ein. Regelmäßig findet in Klasse C auch ein Erzählkreis statt, beispielsweise nach den Ferien, wenn jedes Kind mit einem Erzählstein in der Hand kurz von seinen Erlebnissen berichtet. Einen hohen Anteil nehmen außerdem Frontalunterricht (17.6 %) und Partner- und Gruppenarbeit (9.5 %) ein. Es herrscht eine freundliche, kooperative Atmosphäre, die Kinder melden sich und halten sich meist an Gesprächsregeln. Klare Vorgaben macht Frau C auch bei der Erarbeitung von Inhalten, z. B. hinsichtlich der Sozialform, der Reihenfolge und der Art, wie etwas aufgeschrieben werden soll. In Phasen der Erarbeitung (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) arbeiten die Kinder gut mit und wenden sich immer wieder an die Lehrerin, um sich zu versichern, dass sie alles richtig machen bzw.

um ihr mitzuteilen, dass sie fertig sind. Obwohl es durch das meist gleichzeitige Vorgehen für einige Kinder häufiger zu beschäftigungslosen Zeiten kommt, in denen sie auf die anderen Kinder oder die nächste Arbeitsanweisung warten müssen, verhalten sie sich recht ruhig und warten geduldig. Wenn Kinder Hilfe brauchen, wenden sie sich meist direkt an die Lehrerin und nicht an andere Schüler/innen. Teilweise differenziert Frau C quantitativ. Frau C erläutert typische Unterrichtsformen in ihrer Klasse:

Und insofern hab ich relativ viel frontal unterrichtet, das heißt, dass wir gemeinsam in einer Anfangssituation in einen Arbeitsauftrag hineingearbeitet haben oder auch in einem Gespräch das vorbereitet haben und die Kinder dann mit diesem Arbeitsauftrag an die Plätze gegangen sind und selbst, bzw. zu zweit oder auch in der Gruppe, gemeinsam gearbeitet haben, aber schon jeder auch selbst das Ergebnis in sein Heft geschrieben hat oder auf sein Arbeitsblatt geschrieben hat (vgl. Kapitel C.D im Anhang, Zeile 228 ff.).

In Klasse D nimmt Frontalunterricht 46.6 % des Unterrichts ein und wird vorwiegend für Einführungen und Vertiefungen fachlicher Inhalte genutzt. Außerdem wird das lehrgangsorientierte Konzept in den Unterrichtsformen Einzelarbeit (29.9 %) und Partner- und Gruppenarbeit (20.9 %) realisiert. Im Frontalunterricht steuert Frau D den Unterricht durch Fragen und Impulse auf das angestrebte Stundenziel hin. Frau D gelingt es im Deutschunterricht nicht immer, durch die passenden Impulse die angestrebten Reaktionen zu erzielen. Öfter sind ihre Impulse relativ offen und laden die Schüler/innen dazu ein, ihr Wissen und ihre Fragen zu formulieren, z. B. Bauernhoftiere zu nennen und etwas über ihre Aufgaben zu erzählen. Sie bricht die Beiträge der Kinder jedoch schon nach kurzer Zeit ab, da sie offenbar nur einen Einstieg in ein Thema geben möchte und nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht. Arbeitsaufträge zur Erarbeitung eines Inhalts in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sind ebenfalls häufiger recht offen gestellt, z. B. mit Hilfe des Buches Tierfamilien zu finden und in ein Heft zu schreiben. Sind die Kinder bereits bei der Durchführung, wird hinzugefügt, dass eine bestimmte Struktur oder Reihenfolge zu beachten ist. Dies führt nach dem Eindruck der Beobachterin häufiger zu Unruhe in der Klasse. Frau D erklärt, dass sie in der ersten Klasse häufig im Kreis angefangen hat und bei Buchstabeneinführungen Lernstationen zur freien Auswahl für die Kinder anbot. Sie empfand die Klasse jedoch als recht anstrengend, „weil eben einzelne Kinder aus dem Rahmen fielen“ (vgl. Kapitel C.E im Anhang, Zeile 209 f.) und daher ersetzte sie nach und nach geöffnete Unterrichtssituationen durch lehrgangsorientierte, da sie sich davon mehr Ruhe und eine bessere Kontrolle versprach.

Die Zeit des Unterrichts, in der die Lehrperson das Geschehen im Unterricht direkt steuert und einen hohen Redeanteil hat, unterscheidet sich beim offenen und beim lehrgangsorientierten Unterrichtskonzept: Beim offenen Konzept in Klasse A werden 38.6 % des Unterrichts (Frontalunterricht und Kreisgespräch) von der Lehrerin direkt gesteuert, in Klasse B sind es 17 % (Kreisgespräch, ausschließlich in Mathematik), in Klasse C 51.4 % (Kreisgespräch und Frontalunterricht) und in Klasse D nimmt Frontalunterricht 46.6 % des Unterrichts ein (vgl. Tabelle 6.5).

6.3.1.3 Unterrichtsinhalte

Da die Unterrichtsbeobachtungen sich lediglich über vier bis fünf Unterrichtsvormittage erstreckten, kann die Verteilung der Unterrichtsinhalte als beispielhaft, nicht als repräsentativ gelten. Soweit die Verteilung der Unterrichtsinhalte aus Sicht der Lehrerinnen vom sonstigen Unterricht abweicht, wird darauf gesondert hingewiesen. Während des größten Teils der Beobachtungszeit wurden der Deutschunterricht und in den Klassen des offenen pädagogisch-didaktischen Konzepts der Werkstattunterricht bzw. die Freiarbeit und fächerübergreifende offene Unterrichtssituationen beobachtet. Unterrichtsinhalte aus anderen Fächern wie Mathematik, Sachunterricht oder Bildende Kunst werden daher nur kurz zusammengefasst.

In Klasse A nimmt die Wortschatzarbeit mit 28.9 % der Unterrichtszeit laut Aussage der Lehrerin einen im Verhältnis zu anderen Wochen großen Anteil ein, da das Wörterbuch neu eingeführt und in diesem Zusammenhang unterschiedliche Übungen gemacht wurden. Rechtschreibung wird in Klasse A häufig im Zusammenhang mit dem Texteschreiben behandelt und umgekehrt (10.9 %) sowie außerdem gemeinsam mit Problemen der Grammatik (7.2 %). Texte werden zu 2.4 % geschrieben (ohne ausdrückliche Thematisierung der Rechtschreibung). Rechtschreibung, Lesen und Schreibübungen zur Ausgangsschrift finden in der Beobachtungswoche als isolierte Unterrichtsinhalte nicht statt, in anderen Wochen allerdings schon. Lesen ist außerdem Teil vieler Angebote der Werkstatt bzw. Freiarbeit und der „eigenständig organisierten Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Lesen und Schreiben“ (zusammen 16.9 %, vgl. Kapitel 6.3.1.5). Wichtige Elemente im Deutschunterricht von Klasse A sind außerdem das Vorlesen der Lehrerin (3.6 %) sowie Berichte über das eigene Lernen in offenen Unterrichtssituationen (7.2 %, weitere Unterrichtsinhalte vgl. Tabelle 6.6).

Einen besonderen Stellenwert hat es für Frau A, die Freude am Schreiben bei den Kindern zu wecken bzw. zu fördern, indem sie zum einen Lieblingsgedichte, Lieblingsbücher usw. mitbringt und vorliest, zum anderen viele Anregungen zum freien Schreiben eigener Geschichten und Gedichte zur Verfügung stellt.

[...] ich hab ihnen sehr oft Gedichte mitgebracht, die auch meine Lieblingsgedichte sind, und hab sie ihnen vorgelesen und hab mit ihnen drüber gesprochen und immer festgestellt, dass viele Gedichte, die für Erwachsene geschrieben sind, eigentlich auch für Kinder passen, wenn man mit ihnen drüber spricht und dann haben sie von zu Hause oft auch ihre Lieblingsgedichte mitgebracht und sie vorgelesen, oder wir haben eine Antwort auf dieses Gedicht formuliert oder selbst eins geschrieben. Und durch dieses Vorlesen kam es auch, dass die Kinder sehr viel Lust hatten, selber zu schreiben [...] (Kapitel C.B im Anhang, Zeile 63 ff.).

Anreize schafft sie auch auf anderer Ebene:

Ich hab immer versucht, am Anfang, die Hefte sehr hübsch zu machen, ästhetisch – weil Kinder lieben Schreibsachen. [...] Und die ersten Forscherhefte, die die Kinder gemacht haben, [...] das ging über Schmetterlinge, da hab ich [...] solche Schmetterlinge gekauft und hab sie ihnen dann vorne drauf gemacht und das sah wunderschön aus und da hatten alle Kinder natürlich Lust, auch ein Forscherheft

zu machen. Das war ein sehr großer Anreiz. Sie wussten aber, sie kriegen nur so eine schöne Verpackung, wenn sie es innen auch so verpackt haben. Man muss die Ästhetik verbinden mit dem Inhalt. Auch beim Schreiben (Kapitel C.B im Anhang, Zeile 72 ff.).

Insgesamt schätzt Frau A ihren Deutschunterricht so ein, dass der „literarische Unterricht“, wozu sie Freies Schreiben, Lesen, Geschichten erzählen und Vorlesen von Kinderbüchern zählt, stärker im Vordergrund stand als die „Technik“, d. h. einzeln behandelte Rechtschreib- oder Grammatikprobleme. Die Rechtschreibung wird in Klasse A strategieorientiert behandelt. Dazu wird ein Karteikartensystem eingesetzt, das nach unterschiedlichen Strategien, sich die Schreibweise der Wörter zu merken, sortiert ist: Unterschieden werden lautgetreue Wörter, Wörter, bei denen eine Strategie wie z. B. Wortverlängerung, helfen kann, das Wort richtig zu schreiben, und so genannte „Merkwörter“, die nicht regelhaft geschrieben werden und daher auswendig gelernt werden müssen. Häufig werden Rechtschreibung oder Grammatik außerdem beim Schreiben und Besprechen von frei formulierten Texten einbezogen. Dabei differenziert Frau A ihre Anforderungen und Hilfestellungen nach dem Stand der individuellen Rechtschreibentwicklung. In Klasse A wird ein Klassenwortschatz erarbeitet, der thematisch orientiert ist und sich individuell von Kind zu Kind auch etwas unterscheiden kann.

In Klasse B werden fast keine Inhalte des Fachs Deutsch außerhalb der offenen Unterrichtssituationen bearbeitet (vgl. Kapitel 6.3.1.5). Lediglich in 1.9 % der beobachteten Zeit schreiben die Schüler/innen Texte, in anderen Wochen wird manchmal etwas mehr Unterrichtszeit für reine Deutschstunden verwendet. Angebote in der Werkstatt und „eigenständig organisierte Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Lesen und Schreiben“ nehmen jeweils 32.1 % der beobachteten Zeit ein, die Präsentation von Ergebnissen und Berichte über das eigene Lernen in offenen Unterrichtssituationen 9.4 %. Andere fachliche Inhalte wurden in 23.5 % der Zeit beobachtet¹⁸. Im Unterschied zu den anderen Lehrerinnen führt Frau B nach eigener Auskunft keinen isolierten Deutschunterricht durch, sondern betrachtet den gesamten Unterrichtsvormittag neben anderem auch als Deutschunterricht. Die meisten Inhalte des Fachs Deutsch sieht sie in den Angeboten der Werkstatt und den übrigen offenen Unterrichtssituationen (gemeinsamer Unterricht, offene Gruppenarbeit) vertreten, mit Ausnahme der Rechtschreibung. Rechtschreibung und Grammatik werden im Unterricht der Klasse B fast gar nicht behandelt. Einzig bei der Besprechung freier Texte fragt Frau B, ob ein Kind wissen möchte „wie es die Erwachsenen schreiben“. Außerdem gibt es vereinzelt Rechtschreibangebote in der Werkstatt oder kurze lehrgangsorientierte Phasen zu Rechtschreibproblemen, die in der Klasse aufgetaucht sind. Am Computer können Wörter nach Bildern geschrieben werden, welche dann vom Programm korrigiert werden. Frau B befürchtet, dass rechtschreibschwache Kinder durch die Unterweisung in Rechtschreibung traumatisiert werden, ohne dass sie einen Lernzuwachs erzielen. Sie hofft, dass die Kinder sich mittelfristig an ihrer korrekten Schreibung orientieren. „Wenn ein Kind ne Rechtschreibkompetenz entwickelt, entwickelt sich die ohne mein Zutun. Komplett ohne überhaupt irgendwelche Hilfe. Bei den Kindern wo es Schwierigkeiten macht, da nützt es auch nicht viel, dass man ein Kind drangsaliert“ (vgl.

18 22.6 % dieser Zeit war Mathematikunterricht, der einzige Unterricht, den die Lehrerin teilweise lehrgangsorientiert unterrichtet. Daher wurde er relativ häufig beobachtet.

Kapitel C.C im Anhang, Zeile 74 ff.). Die Befürchtungen Frau B's rühren offenbar von ihren Erfahrungen mit Rechtschreibunterricht als Lehrerin an einer Hauptschule her: Viele Hauptschüler/innen waren bereits jahrelang unterwiesen worden, ohne dass sich ihre Rechtschreibung verbessert hätte. Diese frustrierende Erfahrung führte jedoch (vermutlich zusammen mit weiteren entsprechenden Erfahrungen) zu einer massiven Abnahme der Freude der Schüler/innen am Schreiben sowie am Lernen überhaupt. Diese Eindrücke haben das von Frau B realisierte offene Konzept stark geprägt. Sie möchte Leistungsdruck unbedingt vermeiden und angstfreies Lernen ermöglichen sowie soziale Kompetenzen fördern. Einen gemeinsamen Wortschatz erarbeitet Frau B nicht mit ihrer Klasse, da sie in vergangenen Schuljahren die Erfahrung gemacht hat, dass die Kinder diese (individuell gesammelten) Wörter immer wieder abschreiben, ohne sie sich zu merken oder sie überhaupt wieder zu benutzen. Einzig das freie Schreiben von Texten ist isolierter Unterrichtsinhalt des Deutschunterrichts und war in der Beobachtungswoche nach Auskunft der Lehrerin unterrepräsentiert. Sie ermuntert die Kinder bei allem, was sie beschäftigt, es aufzuschreiben. Zudem ist freies Schreiben meist Teil des gemeinsamen Unterrichts, z. B. werden bei kleinen Projekten zu Sachthemen die Ergebnisse aufgeschrieben. Frau B führte in der ersten Klasse die Leselehrmethode „Lesen durch Schreiben“ durch, bei der das laute Vorlesen der Kinder vermieden wird und hält auch im zweiten Schuljahr daran fest, dass die Kinder nicht vorlesen müssen. Kinder, die z. B. ihre eigenen Geschichten oder Gruppenergebnisse nicht vorlesen möchten, können sich ein anderes Kind oder die Lehrerin zu Hilfe holen. Gelesen wird ebenfalls im Rahmen der Werkstatt oder im gemeinsamen Unterricht.

Tabelle 6.6: Anteil der Unterrichtsinhalte in der beobachteten Unterrichtszeit in Prozent

<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	<i>Offener Unterricht</i>		<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	
<i>Klasse</i>	Klasse A	Klasse B	Klasse C	Klasse D
<i>Inhalte Fach Deutsch</i>	%	%	%	%
Miteinander sprechen	3.6	0	20.3	11.9
Rechtschreibung	0	0	0	0
Rechtschreibung und Grammatik	7.2	0	41.9	1.5
Grammatik	0	0	5.4	22.4
Wortschatz	28.9	0	14.9	4.5
Lesen	0	0	5.4	22.4
Vorlesen Lehrerin	3.6	0	0	4.5
Texte schreiben	2.4	1.9	0	4.5
Texte schreiben und Rechtschreibung	10.9	0	0	3.0
Schreibübung (Schönschreiben)	0	0	0	0
<i>Sonstige Inhalte</i>				
Angebote in Werkstatt bzw. Freiarbeit	13.3	32.1	0	0
Eigenständig organisierte Tätigkeiten in Zusammenhang mit dem Lesen u. Schreiben	3.6	32.1	0	0
Präsentation von Ergebnissen, Bericht über eigenes Lernen	7.2	9.4	0	4.5
Organisation/Klassenstunde/Geburtstage feiern usw.	3.6	0	5.4	4.5
Sonstige Fächer	10.9	23.5	4.1	13.5
Pausen/Unterbrechungen	4.8	0	2.7	3.0
Gesamt	100	100	100.1	100.2

Einen großen Teil des Deutschunterrichts beim lehrgangsorientierten Konzept nimmt in der beobachteten Zeit in Klasse C die Übung der Rechtschreibung in Verbindung mit Grammatik ein (41.9 %). Seit Beginn des Schuljahres führt Frau C einen Wortschatz in der Klasse ein, der auf dem Sprachbuch basiert. Dieser wird in Form zahlreicher Übungen und regelmäßiger wöchentlicher Diktate geübt. Im Vordergrund steht dabei das Merken der Worte als Wortbilder. Auch einige strategische Übungen, z. B. Groß- und Kleinschreibung am Satzanfang oder Verlängern eines Wortes, um dessen richtige Endung herauszuhören, werden durchgeführt.

Texte werden häufig in Verbindung mit der Erarbeitung des Wortschatzes geschrieben und sind inhaltlich wie stilistisch vorgegeben, z. B. wird in der beobachteten Zeit die Bastelanleitung für einen Drachen aufgeschrieben. Es gibt aber auch ein seit dem ersten Schuljahr fortgeführtes „Ich-Heft“, in das in anderen Wochen manchmal freie Texte unkorrigiert geschrieben oder Gedichte abgeschrieben und gestaltet werden. Leseübungen werden vorwiegend leise durchgeführt (5.4 %), freie Lesezeiten gibt es kaum, eher versucht Frau C durch Buchvorstellungen im Unterricht, die Kinder zum Lesen zuhause zu ermutigen. Relativ viel Zeit nimmt, da sie direkt nach den Ferien durchgeführt wurden, während der Beobachtungen der Erzählkreis (Miteinander sprechen) ein, (20.9 %). Grammatik ist in 5.4 % und Wortschatzarbeit in 14.9 % der Zeit Unterrichtsinhalt (weitere Inhalte vgl. Tabelle 6.6).

Miteinander sprechen ist in 11.9 % der Zeit Unterrichtsinhalt in Klasse D, Rechtschreibung in Verbindung mit Grammatik nimmt einen Anteil von 1.5 % und Grammatik 22.4 % der Beobachtungszeit ein. In 4.5 % der Zeit beschäftigen sich die Schüler/innen mit Wortschatzarbeit. Texte schreiben nimmt 4.5 % und „Texte schreiben in Verbindung mit Rechtschreibung“ 3 % der Zeit ein (weitere Inhalte vgl. Tabelle 6.6). In Klasse D nehmen Leseübungen im Unterricht relativ viel Zeit ein, neben Übungen zum Sinn entnehmenden Lesen wird auch im Wechsel laut vorgelesen (22.4 %). Wichtig zur Förderung der Lesemotivation findet Frau D auch das Vorlesen aus Kinderbüchern (4.5 %). In der beobachteten Zeit findet eine thematische Einheit zu Tierfamilien statt. In diesem Rahmen werden Wortfamilien und Fragesätze behandelt, über Rechtschreibung wird in der Beobachtungszeit kaum gesprochen, dies ist laut Auskunft der Lehrerin sonst anders. Häufig wird Wortschatzarbeit basierend auf dem Sprachbuch oder manchmal in Zusammenhang mit fächerübergreifenden Einheiten in Verbindung mit zahlreichen Übungen zur Rechtschreibung durchgeführt. Ähnlich wie in Klasse C steht dabei das Training des Wortbildes durch Übungen wie „Laufdiktat“, „Dosen-diktat“ u.ä. im Vordergrund. Es werden aber auch grammatische Regeln zur Hilfe bei der Rechtschreibung herangezogen, wie Wortarten zur Groß-Kleinschreibung u. ä. Beim Textschreiben ist die Hinführung zum Aufsatz zentral, so dass die Lehrerin durch die Vorgabe des Wortschatzes und Anregungen wie beispielsweise einen Satzanfang oder einen Lückentext versucht, bei jedem Kind zu einem stilistisch und thematisch relativ vergleichbaren Ergebnis zu gelangen:

[...] ich hatte ein paar, die kamen mir jetzt nicht so kreativ vor, von Anfang an, also, ich glaub, ich hatte einfach das Gefühl, ich muss denen ein bisschen, wenigstens ein Wort geben oder irgend so was haben die einfach gebraucht. Und dann flutschte das auch ein bisschen. Bei manchen war da trotzdem nur ein Sätzchen geschrieben. [...] Auch bei den ersten Aufsätzchen – Inhaltlich war dann auch nicht so viel da, bei anderen natürlich viel mehr. Und trotzdem hab ich das Gefühl, okay, das sieht nach Aufsatz aus (vgl. Kapitel C.E im Anhang, Zeile 604 ff.).

6.3.1.4 Unterrichtsmaterialien

Der größte Teil des beim offenen Unterrichtskonzept in Klasse A verwendeten Materials besteht aus verschiedenen Heften und Papieren, die einen eigenen Lernweg erlauben (43.3 %). Sie werden als methodisch geöffnetes Material für das Schreiben eigener Geschichten zu Bildern oder das Schreiben und Gestalten von Forscherheften verwendet. 24.1 % des Materi-

als wird ausschließlich in der Freiarbeit verwendet (vgl. Kapitel 6.3.1.5). Spiele bzw. Bücher, die bei der Bearbeitung methodisch geöffnet sind, sind beispielsweise Wörterbücher, deren Aufbau in Gruppenarbeit erarbeitet wird und mit denen sich die Kinder selbstständig Suchspiele ausdenken können (14.5 %). In 4.8 % der Beobachtungszeit wird Material frontal eingesetzt.

Tabelle 6.7: Anteil der eingesetzten Unterrichtsmaterialien in der beobachteten Unterrichtszeit in Prozent (nicht angegebene Prozentwerte repräsentieren kleine Pausen und Unterbrechungen des Unterrichts)

<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i> <i>Klasse</i>	<i>Offener Unterricht</i>		<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	
	Klasse A	Klasse B	Klasse C	Klasse D
	%	%	%	%
Frontal eingesetztes Material, Tafel, Folie usw.	4.8	9.4	0	13.4
Lehrbuch, Arbeitsheft, Arbeitsblatt, Schreibheft, vorgegebener Lernweg	0	3.8	52.7	49.3
Material, Spiele, Bücher, vorgegebener Lernweg	2.4	17.0	44.6	22.4
Material, Spiele, Bücher, eigener Lernweg	14.5	3.8	0	0
Schreibheft, Papier, eigener Lernweg	43.4	35.8	0	11.9
Material im offenen Unterricht	24.1	30.2	0	0
Kein Einsatz von Material	6.0	0	0	0
Pause/Unterbrechung	4.8	0	2.7	3
Gesamt	100	100	100	100

Auch in Klasse B ist der hohe Anteil von Heften und Papier als methodisch geöffnetem Material mit den vielfältigen Anlässen des Freien Schreibens zu erklären, die häufig nicht von der Lehrerin initiiert werden, sondern im Rahmen von Hausaufgaben oder kleinen Projekten auf die Initiative der Kinder zurückgehen (35.8 %). Material, das ausschließlich im Werkstattunterricht oder im gemeinsamen Unterricht verwendet wird, nimmt einen Anteil von 30.2 % ein. Spiele und Bücher, die vorgeben, wie ein Kind bei der Erarbeitung vorzugehen hat, haben einen Anteil von 17 % und frontal eingesetztes Material einen Anteil von 9.4 %.

In Klasse C überwiegen erwartungsgemäß Lehrbücher, Arbeitshefte, Arbeitsblätter usw., die das Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben genau vorgeben (52.7 %). Den anderen wesentlichen Anteil des eingesetzten Unterrichtsmaterials nehmen Materialien, Spiele und Bücher ein, die ebenfalls methodisch den Weg der Bearbeitung vorgeben (44.6 %). Zum einen setzt Frau C ein Karteikartensystem zur Übung von Lernwörtern, sortiert nach Wortarten, ein, mit dem während der Beobachtungszeit zweimal geübt wurde. Zum anderen wird

Material, wie beispielsweise Wortkarten, zur Einführung oder Wiederholung eines Themas im Kreisgespräch verwendet.

In Klasse D nehmen Lehrbücher, Arbeitshefte, Arbeitsblätter usw. mit vorgegebenem Lernweg den größten Anteil am Unterrichtsmaterial ein (49.3 %), Materialien, Spiele und Bücher 22.4 % und frontal eingesetztes Material 13.4 %. In 11.9 % der Zeit werden Schreibheft und Papier auch für die Lösung von Aufgaben eingesetzt, die methodisch geöffnet sind.

6.3.1.5 Freiarbeit, Werkstatt und gemeinsamer Unterricht in den offenen Klassen

Die folgende Auswertung der Angebote in offenen Unterrichtssituationen der Klassen A und B stützt sich auf weitere Beobachtungen ohne zeitliches Raster. Notiert wurden die Inhalte und Materialien sowie die Dimensionen, in denen Angebote geöffnet waren (organisatorisch, methodisch oder inhaltlich), darüber hinaus die möglichen Sozialformen, in denen gearbeitet werden durfte, sowie das Stattfinden von Einführung, Abschluss und Reflexion (vgl. Kapitel E im Anhang).

In der Freiarbeit in Klasse A, die täglich etwa eine Schulstunde einnimmt, können die Kinder frei wählen, ob sie allein, zu zweit oder in der Gruppe arbeiten wollen. Sie bestimmen, ob sie im Klassenzimmer oder im Flur, am Tisch, auf dem Stuhl oder auf dem Boden arbeiten möchten. Manche Regeln sind gelockert, sie können beispielsweise jederzeit essen oder trinken. Es herrscht eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre, wenn es auch nicht ganz leise ist. Die Kinder scheinen alle zu wissen, was sie tun können, und benötigen wenig Hilfe. Die Phasen der Orientierung und Entscheidung, bis ein Kind sich darüber im Klaren ist, woran es als Nächstes arbeiten möchte, sind kurz. Das könnte zum einen an der relativ überschaubaren Anzahl von Angeboten liegen, die teilweise recht zeitaufwändig sind. Mit manchen Angeboten, wie z. B. der Erstellung eines Forscherhefts, sind die Kinder über Tage beschäftigt. Zum anderen könnten die regelmäßigen Lernreflexionen eine Rolle spielen, die die Lehrerin durchführt und die den Kindern schon zu Beginn der Freiarbeit helfen, einen Überblick zu bekommen und ihre Zeit zu planen (vgl. Abschnitt „Reflexion des Lernens“). Einen Beitrag zur konzentrierten Arbeitsatmosphäre leistet vermutlich auch, dass die Kinder den Zeitpunkt der Freiarbeit mitbestimmen können. In der Freiarbeit gibt es etwa acht bis zehn Angebote, die über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen, z. B. von einem Ferienabschnitt zum nächsten. Bei Bedarf kommen Angebote hinzu oder werden entfernt. Nur für etwa ein Drittel der Aufgaben besteht die Pflicht, diese zu bearbeiten, z. B. ein Forscherbuch zu einem selbst gewählten Thema zu erstellen. Etwa die Hälfte der Angebote sind dem Fach Deutsch, teilweise in Verbindung mit dem Sachunterricht zuzuordnen, es überwiegen Angebote zum freien Schreiben. Die übrigen Aufgaben stammen aus dem Fach Mathematik. Die Freiarbeit ist organisatorisch geöffnet, d. h. die Kinder bestimmen Ort, Reihenfolge und Sozialform ihrer Arbeit weitgehend selbst. Ein Drittel der Angebote ist methodisch geöffnet, d. h. es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, eine Aufgabe zu bearbeiten. Zwei Angebote sind während der beobachteten Zeit inhaltlich geöffnet. Frau A legt Wert darauf, dass die Kinder selbst ein Gefühl für die Zeit entwickeln, die sie für die Bearbeitung einer Aufgabe benötigen. Unterstützt werden sie dabei durch regelmäßige Einführungen und Reflexionen zum Abschluss (vgl. Tabelle 6.8). Der Schwerpunkt der Freiarbeit in Klasse A wird offensichtlich darauf gelegt, dass die Schüler/innen relativ selbstständig und mit Engagement an den

Angeboten arbeiten. Organisation, Betreuung und Kontrolle der Freiarbeitsangebote liegen vorwiegend bei der Lehrerin. Häufig fordert sie die Kinder dazu auf, sich gegenseitig zu helfen, oder empfiehlt ein Kind als Expertin bzw. Experten. Im Unterschied zu Klasse B übernehmen die Kinder jedoch nicht dauerhaft Verantwortung für einzelne Angebote oder organisatorische Aufgaben.

Tabelle 6.8: Angebote in der Freiarbeit Klasse A

<i>Fach und Inhalt des Angebots</i>	<i>Material: vorgegebener / eigener Lernweg</i>	<i>Dimension der Öffnung</i>	<i>Sozialform</i>
Deutsch			
Übung der Schreibschrift	Schreibschriftlehrgang, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit und Ort	Einzelarbeit
Übung zu Rechtschreibung und Grammatik	Arbeitsblatt „Wer tut Was?“ vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Texte schreiben: freies Schreiben	Blätter mit Bildern, zu denen geschrieben werden soll. werden anschließend zu einem Buch gebunden, eigener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform, methodisch: keine methodischen Vorgaben. inhaltlich: Auswahl zwischen verschiedenen Bildern bzw. Themen	Einzel- oder Partnerarbeit
Forscherheft: Texte zu selbst gewähltem Sachthema lesen und einen Text schreiben	Sachbücher und Schreibheft, eigener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform Methodisch: Keine methodischen Vorgaben, Inhaltlich: Auswahl zwischen verschiedenen Sachbüchern bzw. Themen	Einzel- oder Partnerarbeit
Übungen zur Rechtschreibung und zur Sprache	Logico (Lernmaterial mit Selbstkontrolle). vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Mathematik			
Rechenübungen	Arbeitsheft, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Additionsspiel	„Leiterspiel“, vorgegebener Lernweg oder eigener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform, methodisch: Möglichkeit Spielregeln zu ändern, neue auszudenken	Partner- oder Gruppenarbeit
Additionsspiel	„12 gewinnt“,	organisatorisch: Bestim-	Partnerarbeit

vorgegebener Lernweg		Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	
Bauen geometrischer Körper	Bauelemente aus Plastik, eigener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform, methodisch: Keine methodischen Vorgaben, inhaltlich: Orientierung an Vorgaben oder freie Wahl	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit

Reflexion der offenen Unterrichtssituationen in Klasse A

Zu Beginn der Freiarbeit erinnert Frau A die Kinder an Pflichtaufgaben, die sie über einen längeren Zeitraum bearbeiten sollen. Sie erklärt ihnen, wie viel Zeit beispielsweise bis zu den Ferien noch bleibt und wie lange sie ungefähr für eine bestimmte Pflichtaufgabe benötigen werden. Die Schüler/innen scheinen diese Angaben zu berücksichtigen und ein recht gutes Gefühl für die Dauer der Bearbeitung einer Aufgabe sowie der Unterrichtszeit insgesamt entwickelt zu haben. In der Regel werden alle mit den Pflichtaufgaben fertig und nehmen ein Produkt, wie z. B. ein Forscherheft zu einem Sachthema, mit nach Hause. Außerdem spricht Frau A zu Beginn der täglichen Freiarbeit gezielt Einzelne an und fragt sie, was sie vorhaben zu tun, so dass Kinder, denen es schwer fällt, sich zu entscheiden, bei der Auswahl unterstützt werden. Gegebenenfalls kommen einzelne Kinder zu ihr und besprechen ihre Vorhaben. Auch zum Abschluss der Freiarbeit wird ein Reflexionsgespräch angeleitet: Frau A fragt die Schüler/innen, was sie in der Freiarbeit getan haben und was sie denken, gelernt zu haben. Die Schüler/innen möchten, äußern sich dazu. Frau A fragt außerdem auch Kinder, die sich von alleine nicht äußern. Ohne Eingreifen der Lehrerin geben sich die Kinder gegenseitig Rückmeldung und stellen Fragen, z. B. „Das hast Du doch schon die letzten drei Tage gemacht, da hast du doch nichts Neues gelernt“ oder „Kannst Du mir das erklären...?“ usw. Manche Angebote der Freiarbeit entwickeln sich zu kleinen Projekten, z. B. wurde während der Beobachtungsdauer ein Schwimmbad aus Geometriematerial gebaut und anschließend mit Schildern beschriftet. Solche Projekte werden ebenfalls zum Abschluss vorgestellt und die Mitschüler/innen melden Lob und Kritik zurück, stellen Fragen oder äußern Ideen zur Fortführung des Projekts. Darüber hinaus steht Frau A während der Freiarbeitszeit den Kindern zur Verfügung, hilft, berät und gibt individuelle Impulse oder stellt Fragen. Ihr Blick ist im offenen Unterricht vorwiegend auf die individuelle Leistungsentwicklung jedes Kindes gerichtet.

Der gemeinsame Unterricht, in dem die Schüler/innen die Unterrichtsaktivitäten vorwiegend steuern, nimmt den größten Anteil der Unterrichtszeit in Klasse B ein¹⁹. Beispiele dafür sind die regelmäßigen Besprechungen der Hausaufgaben, die im rotierenden Wechsel inhaltlich von den Kindern festgelegt, sowie Präsentation und Kontrolle organisiert und moderiert werden. Weiterhin gibt es diverse Aufgaben in der Klasse, die rotierend verantwortlich von

¹⁹ Die Lehrerin schätzte den Anteil des gemeinsamen Unterrichts in der Beobachtungswoche als besonders hoch ein. In anderen Wochen würde mehr Zeit für Werkstattarbeit verwendet.

den Kindern wahrgenommen werden. Einige Aufgaben betreffen den organisatorischen Bereich (die Werkstatt in Ordnung halten, die Sitzecke aufräumen, die Pflanzen gießen usw.), andere betreffen Lernaktivitäten wie Lesen (der „Lesechefin“ kann jedoch nicht nur vorgelesen werden, sie ist v. a. für die Rückgabe ausgeliehener Bücher verantwortlich) oder die Präsentation von Gruppenergebnissen. Dabei scheint ein recht beträchtlicher Teil dieser Zeit – unabhängig davon, ob es um die Verantwortung der Kinder für inhaltliche oder organisatorische Aspekte des Unterrichts geht – für die Wahrnehmung dieser Verantwortlichkeiten verwendet zu werden.

Tabelle 6.9: Beispiel für gemeinsamen Unterricht: "Expertengruppen"

<i>Selbst gewählte Themen der Expertengruppen</i>	<i>Material: vorgegebener / eigener Lernweg</i>	<i>Dimension der Öffnung</i>	<i>Sozialform</i>
Planeten	Bücher teils von zuhause mitgebracht, teils aus der Stadtbücherei, teils im Klassenraum vorhanden	methodisch: keine Vorgaben, inhaltlich: Wahl hat sich aus den Hausaufgabenthemen und dem regelmäßigen Besuch der Stadtbücherei entwickelt	Gruppenarbeit
Blätter	Bei Erkundung im Schulhof gesammelte Blätter, Bücher teils von zuhause mitgebracht, teils aus der Stadtbücherei, teils im Klassenraum vorhanden	methodisch: keine Vorgaben, inhaltlich: Wahl hat sich aus den Hausaufgabenthemen und dem regelmäßigen Besuch der Stadtbücherei entwickelt	Gruppenarbeit
Vögel	Bücher teils von zuhause mitgebracht, teils aus der Stadtbücherei, teils im Klassenraum vorhanden	methodisch: keine Vorgaben inhaltlich: Wahl hat sich aus den Hausaufgabenthemen und dem regelmäßigen Besuch der Stadtbücherei entwickelt	Gruppenarbeit
Bäume	Bücher teils von zuhause mitgebracht, teils aus der Stadtbücherei, teils im Klassenraum vorhanden	methodisch: keine Vorgaben, inhaltlich: Wahl hat sich aus den Hausaufgabenthemen und dem regelmäßigen Besuch der Stadtbücherei entwickelt.	Gruppenarbeit

Der andere Schwerpunkt bei den Unterrichtsformen in Klasse B liegt auf der Werkstatt. Die Werkstatt besteht aus etwa sechzehn bis zwanzig Angeboten, die alle von Schülerinnen und Schülern betreut werden. Als Chefinnen und Chefs übernehmen sie die Verantwortung für ein Angebot, helfen, beraten und kontrollieren es. Teilweise teilen sie sich diese Aufgabe zu zweit, bei manchen Aufgaben, die besondere Aufmerksamkeit erfordern (z. B. zur Rechtschreibung) auch mit der Lehrerin. Etwa ein Drittel der Werkstattaufgaben sind verpflichtend zu erledigen. Teilweise werden der Schwierigkeitsgrad und der Umfang der Aufgabe mit einzelnen Kindern individuell abgesprochen. Jede Werkstatt wird über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen angeboten und die Kinder arbeiten in der Regel täglich etwa eine Schulstunde darin. Die Dauer der Werkstatt hängt davon ab, ob parallel andere zeitaufwändige Unterrichtseinheiten stattfinden, z. B. Projekte, die von anderen Institutionen durchgeführt

werden²⁰, Unterricht, der von Student/innen durchgeführt wird usw. Die Werkstatt ist fächerübergreifend und meist an einem Thema orientiert, im Beobachtungszeitraum etwa dem Thema „Freunde“. Etwa die Hälfte der Angebote sind den Fächern Deutsch in Verbindung mit dem Sachunterricht, ein Drittel dem Fach Mathematik und die übrigen der Bildenden Kunst und der Förderung von Wahrnehmung, Orientierung und Motorik zuzuordnen. Der Werkstattunterricht ist organisatorisch geöffnet, d. h. die Kinder bestimmen Ort, Reihenfolge und Sozialform ihrer Arbeit weitgehend selbst. Darüber hinaus sind ungefähr ein Viertel der Angebote methodisch geöffnet, d. h. es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, eine Aufgabe zu bearbeiten. Zwei Angebote in der beobachteten Werkstatt sind inhaltlich geöffnet. Der Ablauf der Werkstatt verläuft reibungslos, die Kinder beginnen mit ihrer „Chefaufgabe“. Beim Wechsel zwischen den einzelnen Angeboten brauchen einige Kinder recht viel Zeit, um sich zu orientieren.

20 Projekte zu unterschiedlichen Themen wie Gesundheit, Gewaltprävention usw. haben in Heidelberg ihren festen Platz im Schuljahr. Bei allen Vorteilen für Kinder und Lehrkräfte sind sie natürlich zeitaufwändig und reduzieren die ohnehin knappe Unterrichtszeit.

Tabelle 6.10: Angebote in der Werkstatt in Klasse B

<i>Fach und Inhalt des Angebots</i>	<i>Material: vorgegebener / eigener Lernweg</i>	<i>Dimension der Öffnung</i>	<i>Sozialform</i>
Deutsch			
Anschauen und Lesen eines Bilderbuches	Bilderbuch, eigener Lernweg (z. B. leise lesen, gegenseitig vorlesen, in verteilten Rollen lesen)	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform, methodisch: Keine methodischen Vorgaben	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Texte und Bilder zuordnen	Folierte Textkarten und Bilder, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Weitere Verse zu einem Gedicht erfinden	Arbeitsblatt mit Gedicht und leeren Zeilen, eigener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform, methodisch: Orientierungshilfen, keine festen methodischen Vorgaben, inhaltlich: frei wählbar	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Zum Bilderbuch „Freunde“ den Text schreiben	Heft mit leeren Seiten und Bildern, eigener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform, methodisch: Keine methodischen Vorgaben, inhaltlich: frei wählbar	Einzel- oder Partnerarbeit
Frage- und Antwortspiel: lesen und verstehen	Textkarten, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Partner- oder Gruppenarbeit
Lesen und Rollenspiel	Text, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Gruppenarbeit
Wörter richtig schreiben am Computer	Rechtschreibprogramm am Computer, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Übungen zu Wortschatz und Grammatik	Sabefix Lernmaterial, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Lese- und Rechtschreibübungen	Arbeitsblatt, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Rechtschreibübung	Arbeitsblatt Kreuzworträtsel, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit

Mathematik

Anzahlen nach Zehnern bündeln	Verschiedene Dinge zum Bündeln und Kartei mit Aufgaben, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Rechenspiel: Addieren und subtrahieren	Addieren und subtrahieren, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Einer und Zehner bündeln	Stöpselkarten, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Zahlen im Hunderterraum üben	Hunderter-Puzzle, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Additions- und Subtraktionsübungen	Mathematik Lernmaterial, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit

Sonstige Inhalte

Wahrnehmungs- und Reaktionsübung	Speed-Kartenspiel, vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Partnerarbeit
Bildende Kunst: Ein Schattenbild von Freund / Freundin herstellen	Papier usw., vorgegebener Lernweg	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Bildende Kunst: Freundschaftsbändchen knüpfen oder weben	verschiedene Garne teilweise eigener Lernweg möglich	organisatorisch: Bestimmung von Zeit, Ort und Sozialform. methodisch: Verschiedene Möglichkeiten werden von den Helfer/innen gezeigt, eigene Ideen können verwirklicht werden.	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit

Reflexion der offenen Unterrichtssituationen in Klasse B

Im Unterschied zu Klasse A nimmt in Klasse B die Reflexion der offenen Unterrichtssituationen einen geringeren Stellenwert ein. Die Werkstatt beginnt jedes Kind am Einführungstag mit der eigenen „Chefstation“, die Frau B den Kindern gezielt nach Fähigkeiten zuweist, um Über- oder Unterforderungen zu vermeiden. Im Anschluss wird darüber gesprochen, wie die Kinder mit ihrer Aufgabe zurechtgekommen sind und ob sie sich der Betreuung der Station gewachsen fühlen. Dies überprüft Frau B auch einzeln, wobei die Kinder ihr die Aufgabe erklären müssen, für die sie verantwortlich sind. Darüber hinaus findet im Verlauf der

Werkstatt keine Einführung und kein Abschluss mehr statt. Einzelnen Kindern hilft Frau B bei Bedarf bei der Auswahl der Aufgaben und gibt zuweilen individuelle Impulse. Vorrangig ist für Frau B aber, dass die Kinder zunächst versuchen, sich selbstständig zu orientieren und eine Entscheidung zwischen den Angeboten zu treffen. Ein wenig anders wird die Gruppenarbeit, z. B. in „Expertengruppen“, im gemeinsamen Unterricht gestaltet: Gemeinsam wird eingangs besprochen, welche Kriterien bei der Zusammenarbeit in der Gruppe an einem Thema wichtig sind. Im Anschluss finden Vorstellungen der Zwischenergebnisse und schließlich freie Präsentationen der Ergebnisse statt. Mitschüler/innen stellen dabei Fragen und äußern Ideen zur Weiterarbeit. Die Lehrerin übernimmt keine lenkende Funktion, sondern beteiligt sich genauso wie die Kinder.

6.3.1.6 Zusammenfassung

Folgendes war im lehrgangsorientierten Unterricht zu beobachten: Häufige Formen sind Frontalunterricht und Einzelarbeit. Dabei weist Lehrerin C größeres pädagogisches Geschick auf als Lehrerin D: Ihr gelingt es, die Kinder durch gezielte Impulse und Fragen zum Unterrichtsziel zu führen. Sie erteilt genaue und klare Anweisungen, die von den Kindern in der Regel verstanden und befolgt werden. Dennoch sind häufig Kinder unbeschäftigt, da sie schon fertig sind und auf den nächsten Unterrichtsabschnitt warten müssen. Lehrerin C schafft eine freundliche Atmosphäre und lobt viel. Hingegen sind die Anweisungen von Lehrerin D öfter unklar und offener formuliert, als sie tatsächlich gemeint sind. Dies führt zu Unterrichtssituationen, in denen die Schüler/innen nicht genau wissen, was sie tun sollen. Unruhe und unterschiedliche Bearbeitungsweisen sind die Folge, der Geräuschpegel steigt. Dem begegnet Lehrerin D mit Ungeduld und Zurechtweisungen, was zusätzlich Zeit kostet. Häufig wird das Unterrichtsziel von einem Teil der Kinder nicht erreicht. Beide Lehrerinnen scheinen sich nicht mit dem lehrgangsorientierten Konzept zu identifizieren, sondern es deshalb durchzuführen, weil sie sich damit sicher fühlen.²¹ Beide Lehrerinnen würden gerne offene Unterrichtssituationen realisieren, trauen sich dies aber nicht zu.

Beide Klassen des offenen Unterrichts realisieren auch zu einem großen Teil der Zeit offenen Unterricht: Klasse A zu 56.6 %, Klasse B zu 77.4 %. In Klasse B dominieren die Formen Werkstattunterricht und „gemeinsamer Unterricht“. Bei beiden Formen wird viel Zeit auf die „Organisation des Lernens“ verwendet. Lehrerin B gibt Strukturen und Rituale vor, hält sich aber mit inhaltlich-fachlicher Unterstützung und Impulsen zurück. In der Werkstatt gibt es eine Reihe von Übungsangeboten, im gemeinsamen Unterricht findet dagegen eher projektartiges Lernen statt.

Aufgrund der Zurückhaltung von Lehrerin B erhalten die Schüler/innen weiterführendes Sachwissen in diesen projektartigen Phasen ausschließlich durch Bücher, wenig durch die

²¹ Die meisten Lehrer/innen mit lehrgangsorientiertem Konzept, die im Vorfeld angesprochen wurden, waren nicht interessiert, zusätzlich zur EVES-Studie noch an einer weiteren Untersuchung teilzunehmen. Am Telefon machten sie deutlich, dass sie ihre Aufgabe im Unterrichten sehen und wenig Interesse und Kapazität haben, an Untersuchungen oder anderen „Projekten“ teilzunehmen. Die beiden Lehrerinnen, die für die Untersuchung gewonnen werden konnten, sind insofern untypisch, als sie beide über den Unterricht hinaus sehr engagiert sind. Sie interessieren sich auch für das offene Konzept und haben in anderen Schuljahren ebenfalls schon offene Unterrichtssituationen (z. B. Lerntheken) durchgeführt.

Lehrerin. Die Verarbeitung von Sachinformationen aus Büchern überfordert einige Kinder jedoch sichtlich. Lehrerin B bahnt keine Lernstrategien an, obwohl diese Arbeitsform sich dafür anbieten würde. Hinsichtlich des Erwerbs der Schriftsprache wird das Lesen und selbstständige Verschriften vorwiegend in offenen Unterrichtssituationen als ein Angebot unter vielen durchgeführt. Die Rechtschreibung wird kaum thematisiert oder geübt, abgesehen von wenigen Angeboten in der Werkstatt. Eine Reflexion über das eigene Lernen und Arbeiten findet kaum statt. Im Interview mit Lehrerin B wird deutlich, dass für sie vorrangiges Ziel ist, soziale Kompetenzen wie Selbstständigkeit zu fördern. Dies bezieht sich konkret auf die Fähigkeit, sich im Werkstattunterricht unter einer Vielzahl von Aufgaben (ca. 18 bis 22) etwas auszuwählen und selbstständig zu bearbeiten:

In Klasse A wird als offene Unterrichtsmethode die Freiarbeit realisiert. Es gibt wenige Angebote, die jedoch häufig eine längere Bearbeitungszeit erfordern, oft mehrere Tage. Insgesamt wird weniger Zeit für die Auswahl von Aufgaben und die „Organisation des Lernens“ verwendet als in Klasse B, da die Kinder zwar selbstständig arbeiten und in einigen Bereichen mitbestimmen, aber keine organisatorischen Aufgaben übernehmen. Die Freiarbeit ist weniger stark ritualisiert und strukturiert als in Klasse B, allerdings aufgrund des geringeren Umfangs der Angebote auch übersichtlicher. Die Lehrerin gibt weiterführende Impulse und unterstützt die Kinder individuell. Das Lernen in der Freiarbeit wird sowohl inhaltlich wie organisatorisch reflektiert. Zusätzlich zu offenen Angeboten werden zum einen systematische, strategieorientierte Einheiten zur Rechtschreibung durchgeführt. Zum anderen fließen kognitiv anregende Aufgaben zum Aufbau der Sprache ein, die auch das Verständnis für Regeln der Rechtschreibung unterstützen. Beim freien Schreiben wird zudem auch kontinuierlich auf korrekte Schreibung geachtet, falsche Schreibungen werden verbessert und individuelle Hilfen und Anregungen werden gegeben. Insgesamt ist die Grundhaltung von Lehrerin A leistungsorientiert, wobei es ihr wichtig ist, dass die Kinder Spaß an der Sache haben.

Die Lehrerinnen des offenen Unterrichts, Frau A und Frau B, wollen neben einem Leistungszuwachs bei ihren Schüler/innen auch selbstständiges Arbeiten fördern und ihnen ermöglichen, eigene Lernwege zu gehen. Bei Frau A steht dabei im Vordergrund, den Kindern Freude am Lernen und an ihrer Leistung zu vermitteln. Dieses Ziel verfolgt sie während der gesamten Unterrichtszeit, sowohl in der Freiarbeit als auch in gelenkten Unterrichtsphasen, in denen sie die Fragen und Beiträge der Kinder häufig aufgreift und mit ihnen weiterverfolgt. Frau B hat dagegen das Anliegen, dass die Kinder selbstbestimmt, angstfrei und ohne Leistungsdruck lernen können. Daher gestaltet sie den Unterricht so, dass die Kinder perspektivisch weitgehend ohne ihre Hilfe auskommen sollen, indem sie die Verantwortung für die Organisation und Kontrolle von Aufgaben den Kindern überträgt und nur nötigenfalls selbst eingreift oder unterstützt.

Im Unterschied zu den Lehrerinnen des offenen Konzepts, die sich vorwiegend aus pädagogischen Erwägungen für ihr Konzept entschieden haben, begründen die Lehrerinnen des lehrgangsorientierten Unterrichts die Entscheidung für ihr Konzept eher mit praktischen Erwägungen, wie beispielsweise der sachgerechten Aufbereitung der Lerninhalte in Lehrbüchern oder der besseren erzieherischen Kontrolle, die sie durch die Methode gewährleistet sehen. An anderer Stelle wird dennoch deutlich, dass für die Lehrerinnen des lehrgangsorientierten

tierten Unterrichts einerseits die Lernfreude der Schüler/innen wichtig ist und andererseits das Ziel angestrebt wird, möglichst homogene Leistungen zu erzielen. Das zeigt sich auch bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte, beispielsweise beim Texteschreiben: Beide Lehrerinnen schreiben bereits kleine Aufsätze und geben beispielsweise eine Bildergeschichte oder einige Wörter vor, um auch schwache Kinder dahingehend zu unterstützen, ein angemessenes Produkt hervorbringen zu können. In den offenen Klassen werden dagegen ausschließlich freie Texte geschrieben, d. h. die Schüler/innen schreiben in der Regel zu einem übergeordneten Thema („Forscherthema“, „mein Traum“), es bestehen aber stilistisch keine Vorgaben oder Hilfen und die Ergebnisse reichen von einem Wort bis hin zu bereits umfangreichen Geschichten. Auch Lesen wird unterschiedlich im Unterricht thematisiert, nicht nur zwischen den Konzepten, sondern auch zwischen den Klassen. Frau A bindet das Lesen in eine Art literarischen Unterricht ein, in dem Gedichte, Geschichten, Kinderbücher und Selbstgeschriebenes (vor-)gelesen werden. Lautes Vorlesen der Kinder spielt dabei keine wichtige Rolle. Außerdem lesen die Kinder im Rahmen der Freiarbeit. Auch in Klasse B wird im Rahmen des offenen Unterrichts häufig gelesen, vorgelesen wird dagegen selten. Frau C lässt ebenfalls eher leise lesen und versucht durch Buchvorstellungen der Kinder, diese zum freiwilligen Lesen zuhause anzuregen. Frau D investiert dagegen relativ viel Zeit in Leseübungen, bei denen die Kinder häufig auch laut vorlesen. Außerdem liest sie häufig Kinderbücher vor.

Die deutlichsten Unterschiede fallen beim Rechtschreibunterricht auf: Im lehrgangsorientierten Unterricht von Frau C bzw. Frau D wird die Rechtschreibung systematisch erarbeitet, wobei vorwiegend das Merken der richtigen Schreibung durch das Wortbild trainiert wird, nach und nach aber auch strategieorientierte Übungen hinzukommen. Es wird ein Wortschatz auf der Basis des Sprachbuchs aufgebaut. Frau A arbeitet im offenen Unterricht strategieorientiert und individualisiert. Sie unterstützt die Kinder auch beim freien Schreiben hinsichtlich der korrekten Schreibweise. Ein Klassenwortschatz wird erarbeitet. Frau B bietet Rechtschreibübungen im Werkstattunterricht an, ansonsten thematisiert sie korrektes Schreiben nur sehr zurückhaltend. Auch auf die Übung eines Wortschatzes verzichtet sie. Abgesehen von den Phasen des offenen Unterrichts, werden in den vier Klassen fast die gleichen Unterrichtsformen – allerdings in unterschiedlichen Gewichtungen – realisiert, nämlich Frontalunterricht (außer in Klasse B), Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit und Kreisgespräch (mit Ausnahme von Klasse D, aus Platzmangel). Während im lehrgangsorientierten Unterricht Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit angeleitet werden, entscheiden die Schüler/innen im offenen Unterricht in der Regel selbst, in welcher Sozialform sie arbeiten wollen, bzw. geben bestimmte Spiele oder Materialien dieses bereits vor. Ebenso unterscheiden sich Unterrichtsgespräche im Kreis: In den offenen Klassen werden sie teils durch Impulse und Fragen von der Lehrerin gelenkt, teils aber auch von den Kindern mitbestimmt (Klasse A) bzw. sogar von den Kindern geleitet (Klasse B), im lehrgangsorientierten Unterricht durch die Lehrerin hinsichtlich des Erreichens des Unterrichtsziels durch Impulse und Fragen gelenkt (Klasse C).

Die Lehrerinnen des lehrgangsorientierten Unterrichts realisieren das Konzept insgesamt relativ ähnlich: Leitend ist das Ziel, durch systematisches Vorgehen, möglichst viele Kinder zu erreichen und ihnen zu möglichst guten Leistungen zu verhelfen. Dabei soll aber auch die Lernfreude erhalten bleiben. Beide differenzieren wenig quantitativ oder qualitativ über entsprechend unterschiedliche Aufgaben, bemühen sich aber soweit wie möglich durch individuelle Hilfen im gemeinsamen Unterricht einzelne Kinder zu unterstützen. Beide

versuchen, mit der zur Verfügung stehenden Zeit effektiv umzugehen und Überlappungen zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen zu vermeiden. Der Redeanteil der Lehrerinnen ist insgesamt als hoch zu bewerten. Die Lehrerinnen orientieren sich im Wesentlichen an Lehrwerken und am Lehrplan. Lehrerin C ist meist freundlich und zugewandt, lobt, gibt klare Anweisungen und vermeidet Zeitverlust, auf Beiträge der Schüler/innen geht sie nur in dem von ihr festgesetzten zeitlichen Rahmen ein. Der Unterrichtsablauf ist meist reibungslos, es gibt wenige Störungen und Frau C erhebt selten die Stimme. Auch Lehrerin D ist grundsätzlich freundlich und zugewandt, gerät allerdings öfter in Stress und Zeitnot und ermahnt die Schüler/innen mit erhobener Stimme. Obwohl sie eigentlich Zeitverlust vermeiden möchte, führt sie ihn häufiger selbst herbei, indem sie unklare Arbeitsanweisungen gibt, die zu Verwirrung und unterschiedlichen Arbeitsergebnissen führen, wo sie doch eigentlich ein einheitliches Ergebnis erzielen möchte.

6.4 Untersuchungsgruppen

In den zwei Klassen des offenen Konzepts nehmen 27 Kinder an der Untersuchung teil, in den zwei Klassen des lehrgangsorientierten Konzepts 41 Kinder (vgl. Tabelle 6.11). Die Klassengrößen der vier Klassen sind unabhängig von ihrer Teilnahme an der Untersuchung vergleichbar. Die Eltern der verschiedenen Klassen erklärten jedoch ihr Einverständnis zur Teilnahme ihrer Kinder sehr unterschiedlich, daher variieren die Klassenfrequenzen der an der Untersuchung teilnehmenden Kinder zwischen den beiden Unterrichtskonzepten. Die Geschlechtsverteilung auf die beiden Konzepte ist zwar nicht ganz gleich, unterscheidet sich aber statistisch nicht signifikant ($\chi^2 = 3.0$; $p = .39$), ebenso ist das kognitive Leistungsniveau der Klassen vergleichbar. Bedeutsame Verteilungsunterschiede zwischen den beiden Unterrichtsgruppen bestehen aber hinsichtlich der familiären Sprachsituation: Auffallend hoch ist der Anteil mehrsprachiger Kinder in den Klassen des offenen Unterrichts, er liegt bei 44 % (Klasse A) bzw. 64 % (Klasse B), in den Klassen des lehrgangsorientierten Unterrichts bei 18 % (Klasse C) bzw. 21 % (Klasse D). Der Verteilungsunterschied ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 8.99$, $p < .05$). Nach Auskunft der Lehrerinnen variiert der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder bei Berücksichtigung aller Kinder der Klassen zwischen 16 % (Klasse D) und 58 % (Klasse B), d. h. er ist etwas geringer. Proportional haben also etwas weniger Eltern deutschsprachiger Kinder ihr Einverständnis zur Teilnahme an den Untersuchungen gegeben (s. Tabelle 6.12).

Tabelle 6.11: Pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen und Geschlechterverteilung.
(Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Gesamtklassen)

Pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen	Mädchen		Jungen		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
Klasse A (offener Unterricht)	10 (10)	63 (45)	6 (12)	37 (55)	16 (22)	24 (25)
Klasse B (offener Unterricht.)	8 (11)	67 (58)	3 (8)	33 (42)	11 (19)	16 (22)
Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)	10 (10)	45 (45)	12 (12)	55 (55)	22 (22)	32 (32)
Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)	9 (10)	47 (40)	10 (15)	53 (60)	19 (25)	28 (28)
Gesamt	37	54	31	46	68	100

Tabelle 6.12: Ein- oder Mehrsprachigkeit und pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen
(Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Gesamtklassen)

Pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen	einsprachig		mehrsprachig		Gesamt	
	N	%	N	%	N	%
Klasse A (offener Unterricht)	9 (13)	56 (59)	7 (9)	44 (41)	16 (22)	24 (25)
Klasse B (offener Unterricht.)	4 (8)	36 (42)	7 (11)	64 (58)	11 (19)	16 (22)
Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)	18 (18)	82 (82)	4 (4)	18 (18)	22 (22)	32 (32)
Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)	15 (21)	79 (84)	4 (4)	21 (16)	19 (25)	28 (28)
Gesamt	46 (60)	63 (67)	22 (28)	37 (33)	68 (88)	100 (100)

Auch der Anteil der Kinder aus einem Elternhaus mit relativ hohem Bildungsniveau ist ungleich auf die Unterrichtskonzepte verteilt. Als Indikator für den sozialen Hintergrund wird der Berufs- bzw. Studienabschluss des Vaters verwendet. Der Anteil von Vätern mit Studienabschluss ist in den Klassen des lehrgangsorientierten Unterrichts deutlich höher (Klasse C:

77 %, Klasse D: 74 %) als in den Klassen mit offenem Unterricht (Klasse A: 56 %; Klasse B: 36 %). Die Verteilungsunterschiede sind statistisch signifikant (exakter Test nach Fischer = 4.34; $p < .05$).

Tabelle 6.13: Bildungsniveau und pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen²²

<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen</i>	<i>akademisch</i>		<i>nicht-akademisch</i>		<i>Gesamt</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	9	56	7	44	16	100
<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	3	36	8	64	11	100
<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	17	77	5	23	22	100
<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	14	74	5	26	19	100
<i>Gesamt</i>	43	58	25	42	68	100

22 Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde das Bildungsniveau lediglich nach dem beruflichen Abschluss des Vaters in akademisch oder nicht-akademisch dichotomisiert.

Tabelle 6.14: Bildungsniveau und pädagogisch-didaktisches Konzept

<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	<i>akademisch</i>		<i>nicht-akademisch</i>		<i>Gesamt</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Offener Unterricht</i>	12	46	15	54	27	100
<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	31	76	10	24	41	100
<i>Gesamt</i>	43	58	25	42	68	100

Tabelle 6.15: Kognitive Leistungsfähigkeit nach der CFT 1 (Cattell et al., 1997),
gemittelte T-Werte der Klassen 1 und 2 nach Altersnorm

<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	<i>Pädagogisch- didaktisches Konzept nach Klassen</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>CFT 1</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	14	58.6	10.6	1.27	.30
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	10	51.7	9.9		
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	20	57.8	10.1		
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	16	58.0	7.7		
	<i>Gesamt</i>	60	57.0	9.7		

Nähere Beschreibung der Klassen und Lehrerinnen

Die zwei Klassen mit lehrgangsorientiertem Unterricht und die beiden Klassen mit offenem Unterricht sollen im Folgenden detaillierter beschrieben werden. Die Beschreibung stützt sich zusätzlich zu den vorhandenen Daten aus der Befragung der Eltern auf die Protokolle, die auf Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen und begleitender Gespräche mit den Lehrerinnen angefertigt wurden. Alle vier Klassen sind im Heidelberger Stadtgebiet angesiedelt. Die vier Lehrerinnen befinden sich im Alter zwischen vierzig und fünfzig Jahren. Die Lehrerinnen, die ein offenes Konzept durchführen, haben zwischen neun und zwölf Jahren Berufserfahrung und hatten zuvor einen anderen Beruf ausgeübt, die beiden Lehrerinnen mit lehrgangsorientiertem Konzept haben um die zwanzig Jahre Berufserfahrung.

Klassen des offenen Unterrichts

Klasse A ist an einer reinen Grundschule angesiedelt. Sieben der sechzehn teilnehmenden Kinder in der Klasse wachsen mehrsprachig auf und kommen alle aus akademischen Elternhäusern. Das Bildungsniveau der Eltern liegt ein wenig über dem Durchschnitt in Heidel-

berg.²³ Insgesamt kommen neun der teilnehmenden Kinder, also über die Hälfte, aus akademisch gebildeten Familien. Die übrigen sieben Kinder kommen zum größten Teil aus Familien, in denen ein Elternteil oder beide Eltern eine abgeschlossene Lehre, einen Fachschul- oder Berufsfachschulabschluss erworben haben. Lediglich ein Kind kommt aus einer Familie, in der kein Elternteil eine Ausbildung abgeschlossen hat, was allerdings auch aufstudentische Eltern oder Eltern in der Ausbildung zutreffen würde. Sechs Kinder nehmen nicht an der Untersuchung teil. Nach Angaben der Lehrerin entsprechen die Verhältnisse hinsichtlich der akademisch und mehrsprachig aufwachsenden Kinder in der Gesamtklasse ungefähr denen der teilnehmenden Kinder (vgl. Tabelle 6.12, Tabelle 6.13). Die Lehrerin schätzt ihre Klasse als sehr motiviert und eher leistungsstark ein; nur wenige Kinder seien als eher lernschwach zu bezeichnen.

Klasse B gehört zu einer Grund- und Hauptschule. Es gibt häufige Wechsel in der Klasse, z. B. aufgrund von Klassenwiederholungen oder Umzügen. Kinder, die nicht an der gesamten Untersuchung teilgenommen haben, wurden nicht berücksichtigt, was ein Grund für die geringe Anzahl von nur elf Untersuchungskindern ist. Der Klassenverband bestand am Schuljahresende 2003/2004 aus 19 Kindern, im Verlauf des Schuljahres waren bis zu 23 Kinder in der Klasse. Von den acht nicht teilnehmenden Kindern haben nach Angaben der Lehrerin sechs Kinder Eltern mit einem Hauptschulabschluss oder keinem Schulabschluss, von zwei Kindern ist mindestens ein Elternteil akademisch ausgebildet. In der Gesamtklasse liegt der Anteil der Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern demnach bei etwa zwei Dritteln. Nach dem Eindruck der Lehrerin ist der soziale und familiäre Hintergrund etwa der Hälfte der Kinder ihrer Klasse u. a. durch Bedingungen wie nicht kontinuierliche Beschäftigungsverhältnisse beider Eltern oder eines Elternteils bzw. längerfristige Erwerbslosigkeit, Wechsel der wichtigsten Bezugspersonen (z. B. durch Trennung oder neue Partner), Sprachprobleme der Eltern oder eines Elternteils geprägt. Dies wird bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen sein. Drei von elf Eltern haben zu den genannten Punkten allerdings keine Angaben gemacht und von den nicht teilnehmenden acht Kindern sind ebenfalls keine Angaben der Eltern vorhanden. Von den teilnehmenden elf Kindern kommen vier aus einem akademischen Elternhaus und wachsen mehrsprachig auf. Die anderen sieben Kinder kommen aus Elternhäusern, in denen ein Elternteil oder beide Eltern eine Lehre, eine Fachschule oder Berufsfachschule abgeschlossen haben. Acht Kinder wachsen mehrsprachig auf. In dieser Klasse scheinen demnach in der Mehrzahl Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern nicht an der Untersuchung teilzunehmen. Die Zusammensetzung der Gesamtklasse hinsichtlich des Anteils akademischer und nicht-akademischer Elternhäuser unterscheidet sich nicht nur von der Verteilung in den anderen Untersuchungsklassen (vgl. Tabelle 6.13), sondern auch vom Durchschnitt der Heidelberger Grundschulklassen. Die Klasse wird von der Lehrerin insgesamt als sehr motiviert, die Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder aber als sehr unterschiedlich eingeschätzt. Der soziokulturelle Hintergrund der beiden offenen Klassen unterscheidet sich somit; beide Klassen haben jedoch einen recht hohen Anteil mehrsprachiger Kinder (vgl. Tabelle 6.12).

23 Das Bildungsniveau der Eltern an Heidelberger Grundschulen ist insgesamt als hoch zu beschreiben. Der Anteil der Väter mit einem akademischen Abschluss beträgt 50%, der Anteil der Mütter 40%. Nur 9,5% der Väter und 13% der Mütter haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. Die übrigen Eltern haben eine Lehre abgeschlossen oder einen Berufsfachschulabschluss erworben (vgl. Schöler, Roos, Scheib & Link, 2003, S. 6).

Klassen des lehrgangsorientierten Unterrichts

Klasse C gehört zu einer Grund- und Hauptschule. In dieser Klasse nehmen alle Kinder an der Untersuchung teil. 17 der 22 Kinder kommen aus akademischem Elternhaus, dieser Anteil liegt weit über dem Durchschnitt in Heidelberg. Vier Kinder wachsen mehrsprachig auf, zwei von ihnen haben Eltern mit akademischen Ausbildungsabschlüssen. 8 von 22 Kindern werden von einem Elternteil allein aufgezogen, dies entspricht einem Anteil von 36 % und liegt weit über dem Durchschnitt in den Heidelberger Grundschulklassen.²⁴ Vier Elternpaare leben in Scheidung. Insgesamt wird die Klasse von der Lehrerin als leistungsstark und sehr motiviert eingeschätzt. Lediglich zwei Kinder sind eher lernschwach und brauchen mehr Zeit als die übrigen. Eines der Kinder wiederholt bereits das zweite Schuljahr.

Klasse D gehört ebenfalls zu einer Grund- und Hauptschule. Fünfzehn der neunzehn teilnehmenden Kinder wachsen in einem akademischen Elternhaus, nur vier Kinder mehrsprachig auf. Sechs Kinder werden von der Mutter alleine aufgezogen, ihre Eltern leben in Scheidung. Das entspricht einem knappen Drittel und liegt damit weit über dem durchschnittlichen Anteil von Alleinerziehenden bzw. von Scheidungsfamilien in den Heidelberger Grundschulklassen. Bis auf wenige Ausnahmen beschreibt die Lehrerin die Klasse als sehr leistungsstark, aber nur mäßig motiviert. Sie macht u. a. den überwiegend demokratischen Erziehungsstil der Eltern für das – aus ihrer Sicht – wenig disziplinierte Verhalten der Kinder im Unterricht verantwortlich. Andererseits seien die Leistungserwartungen von Seiten der Eltern an die Kinder und somit an den Unterrichtsstil der Lehrerin sehr hoch.

Die beiden für den lehrgangsorientierten Unterricht ausgewählten Klassen sind hinsichtlich des soziokulturellen und soziographischen Hintergrunds vergleichbar. Die beiden Klassen sind hinsichtlich des Bildungshintergrunds und der Sprachigkeit sehr homogen: der Anteil der Kinder, die aus akademischen Elternhäusern stammen, überwiegt und es gibt nur wenige Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, jedoch einen hohen Anteil von Kindern, deren Eltern geschieden sind, sowie im Vergleich zu allen Heidelberger Grundschulkindern viele, die von einem Elternteil alleine aufgezogen werden.

6.5 Lese- und Rechtschreibleistungen, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation

Um eine mögliche Wirkung der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Lese- und Rechtschreibleistungen einerseits und auf soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation andererseits zu überprüfen, wurden diese zum Ende des ersten Schuljahres 2003 (Schul- und Testleistungen) bzw. zu Beginn des zweiten Schuljahres 2003/2004 (soziale Kompetenzen, Leistungsmotivation) und zum Ende des zweiten Schuljahres 2004 erfasst. Sämtliche Tests

24 Etwa 16 % der Kinder an Heidelberger Grundschulklassen leben mit einem allein erziehenden Elternteil – in etwa 12 % der Fälle bei der Mutter. Der Anteil an Trennungs- bzw. Scheidungsfamilien beträgt 13 %. Familiäre Besonderheiten wie schwere Krankheiten, Behinderungen oder Tod eines Familienmitglieds finden sich in 16 % der Fälle (vgl. Schöler, Roos, Scheib & Link, 2003, S. 6).

wurden als Gruppenverfahren durchgeführt. Die Schulleistungen wurden anhand der schriftlichen Befragung der Lehrerinnen sowie der Schulnote im Fach Deutsch am Ende des zweiten Schuljahres ermittelt.

6.5.1 Leistungstests

Der Test „Knuspels Leseaufgaben“ (KNUSPEL-L, Marx, 1998) basiert auf dem theoretischen Modell der Leseentwicklung von Marx (1998) und misst mit vier Subtests die grundlegenden Lesefertigkeiten des Rekodierens und Dekodierens auf Wortebene, das Leseverstehen auf Satzebene und das für das Leseverstehen notwendige Hörverstehen. Die Subtestleistungen können zu zwei verschiedenen inhaltlichen Summenwerten zusammengefasst werden: KNUSPEL Score I (Vorläuferfertigkeiten für das verstehende Lesen) setzt sich aus den Ergebnissen der Untertests Hörverstehen, Rekodieren und Dekodieren zusammen, KNUSPEL Score II (Lesefähigkeit) beinhaltet die Leistungen in den Untertests Rekodieren, Dekodieren und Leseverstehen (vgl. Schöler, Scheib, Roos & Link 2003). In dieser Untersuchung liegen den Auswertungen zum ersten Messzeitpunkt (Ende erstes Schuljahr 2003) die Ergebnisse des KNUSPEL Score I, zum zweiten Messzeitpunkt (Ende zweites Schuljahr 2004) die Ergebnisse des KNUSPEL Score II zugrunde. Für die Bearbeitung der einzelnen Untertests steht den Kindern je nach Klassenstufe und Schulhalbjahr eine begrenzte Zeit zur Verfügung, für die 1. Klasse insgesamt maximal 45 Minuten. Die Auswertung der einzelnen Subtests erfolgt quantitativ. Für jede Subtestleistung liegen klassenstufenspezifische sowie klassenübergreifende Normwerte (T-Werte, Prozentränge) vor. Gerechnet wird mit den T-Werten. Klassenübergreifend sind die sogenannten „Leseentwicklungsnormen“, die einen Vergleich der von den Kindern erbrachten Leistungen in Hinblick auf den Leseentwicklungsstand im Verlauf der Grundschulzeit ermöglichen. Außerdem liegen monolinguale und multikulturelle Normen vor.

Die „Würzburger Leise Leseprobe“ (WLLP, Küspert & Schneider, 1998) misst ergänzend zu „Knuspels Leseaufgaben“ die Lesegeschwindigkeit, die als guter Indikator für die Lesefähigkeit gilt. Lesegenauigkeit und Lesesinnverständnis werden damit allerdings nicht erfasst. Mit der WLLP wird das Tempo beim Lesen von ein- bis viersilbigen Substantiven erhoben. Das Kind muss zu einem geschriebenen Wort, welches leise erlesen werden soll, aus vier Bildern das passende herausuchen und markieren. Die drei nicht passenden Bilder weisen entweder eine phonologisch-orthographische oder eine semantische Ähnlichkeit zum Zielwort auf. Die Kinder haben maximal fünf Minuten Zeit, um so viele wie möglich der 140 Aufgaben zu bearbeiten. Zur Auswertung werden den Rohwerten Prozentränge zugeordnet; für Jungen und Mädchen liegen getrennte Normen vor, da sich in der Normierungsstichprobe Leistungsunterschiede zeigten.

Mit den „Weingartener Grundwortschatz-Rechtschreib-Tests“ WRT 1+ (Ende des ersten Schuljahres) und WRT 2+ (Ende des zweiten Schuljahres, Birkel, 1995) werden die Rechtschreibfähigkeiten der Kinder anhand eines für diese Tests zusammengestellten Grundwortschatzes überprüft. Die Auswertung der Lückentext-Diktate erfolgt unter quantitativen Gesichtspunkten. Für die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter können als Normwerte T-Werte und Prozentränge angegeben werden. Gerechnet wird wieder mit den T-Werten. Es

werden Normwerte für Kinder mit Deutsch als Muttersprache wie auch für Kinder mit einer anderen Muttersprache zugrunde gelegt.

6.5.2 Definitionen der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation im schulischen Kontext

Selbstständigkeit

Ein Kind verhält sich im schulischen Kontext dann *selbstständig*, wenn es unabhängig von Fremdaufforderungen kompetente (lern-)organisatorische Entscheidungen treffen und selbst tätig werden kann. Selbstständigkeit beinhaltet auch, beim Auftreten von Fragen Expertenhilfe in Anspruch nehmen und eine angefangene Arbeit von sich aus beenden zu können. Als Grundlage für selbstständiges Verhalten müssen Kinder über ein Repertoire methodischer Fertigkeiten und kognitiver Fähigkeiten verfügen.

Kooperationsfähigkeit

Die *Fähigkeit zur Kooperation* zeigt sich im schulischen Kontext in Form von Interaktionen, die Kinder in Bezug auf Aufgabenstellungen durchführen. Der Begriff „Aufgabenstellung“ umfasst sowohl unterrichtliche Themenbereiche als auch Bereiche, die das Zusammenleben betreffen (Regeln und Rituale, die beachtet werden sollen), sowie im Schulleben zu bewältigende Situationen, in denen übergreifende Regeln des Zusammenlebens wirksam werden (Konflikte im Pausenhof usw.).

Empathiefähigkeit

Im schulischen Zusammenhang wird *Empathie* als die Fähigkeit eines Kindes definiert, unmittelbar an der Emotion oder Intention eines anderen Kindes teilzuhaben und sie dadurch zu verstehen. Empathie kann zum einen durch den Ausdruck des anderen Kindes und zum anderen durch die Situation hervorgerufen werden. Es kann sich dabei auch um Situationen handeln, die ein Kind zwar noch nicht selbst erlebt hat, die aber für sein Erleben relevant sein würden, wenn es mit ihnen konfrontiert wäre.

Leistungsmotivation

Im schulischen Kontext verhält sich ein Kind *leistungsmotiviert*, wenn es die eigene Tüchtigkeit (Anstrengung und/oder Fähigkeit) selbst bewertet und zwar in Auseinandersetzung mit einem verbindlichen Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen versucht.

6.5.3 Verfahren zur Ermittlung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation

Zur Einschätzung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation wird ein für diese Untersuchung konzipierter Fragebogen eingesetzt, der von den Lehrerinnen schriftlich beantwortet wird. Gefragt wird nach selbstständigem, kooperativem und empathischem

Verhalten sowie nach leistungsmotiviertem Verhalten im schulischen Zusammenhang. Für jedes Kind werden die siebzehn Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“ eingeordnet (vgl. Kapitel E im Anhang).

Zur Reduzierung der Daten wird eine Faktorenanalyse durchgeführt. Zugrunde gelegt werden die Antworten auf die Fragebögen am Ende des zweiten Schuljahres. Zwei Faktoren können extrahiert werden, welche sich auch theoretisch herleiten lassen: Faktor eins umfasst die Bereiche „Selbstständigkeit“ und „Leistungsmotivation“ und besteht aus 10 Items. Faktor zwei umfasst die Bereiche „Kooperationsfähigkeit“ und „Empathie“ und besteht aus sieben Items (vgl. Tabelle 6.17). Die Items eins bis sieben des ersten Faktors entsprechen der Definition der Kompetenz *Selbstständigkeit im schulischen Kontext*, als Fähigkeit, unabhängig von äußerer Aufforderung kompetente (lern-)organisatorische Entscheidungen zu treffen und selbst tätig zu werden, eine Aufgabe selbstständig beenden zu können und gegebenenfalls Expertenhilfe in Anspruch zu nehmen. Die Items neun und 10 entsprechen der Definition für *Leistungsmotivation*. Lediglich Item acht, „Das Kind ist in der Lage, durch Argumente zu überzeugen oder sich überzeugen zu lassen“, bezieht weitere Aspekte ein, wie begründete Entscheidungen zu treffen als Facette von Selbstständigkeit, sowie kooperative Fähigkeiten wie Argumente angemessen vortragen und verarbeiten zu können. Da Item acht jedoch auf dem ersten Faktor wesentlich höher lädt, wird es diesem zugerechnet. Die in den Items zwei und fünf des zweiten Faktors formulierten Kompetenzen erfordern *Empathie*, um sich in die Intention oder Emotion eines anderen Kindes hineinzusetzen und diese für die eigenen Handlungen zu berücksichtigen. Die übrigen Items des zweiten Faktors entsprechen der *Kooperationsfähigkeit* als Kompetenz, Interaktionen im schulischen Kontext in Kooperation mit anderen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Kapitel 6.5.2).

Für die beiden Faktoren wird die *Reliabilität* (interne Konsistenz) bestimmt. Beim Faktor eins, „Selbstständigkeit und Leistungsmotivation“ ergibt sich ein Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .93$ zu Beginn und von $\alpha = .95$ zum Ende des zweiten Schuljahres. Für den Faktor zwei, „Kooperationsfähigkeit und Empathie“ ergeben sich zu Beginn des zweiten Schuljahres Koeffizienten von $\alpha = .86$ und am Schuljahresende von $\alpha = .92$. Den Auswertungen liegen die Faktorwerte zugrunde.

Tabelle: 6.16: Fragebogen zur Beurteilung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation durch die Lehrerinnen

Es gelingt dem Kind in der Regel selbstständig Informationen einzuholen (z. B. in Abwesenheit der Lehrerin oder bei einer Hausaufgabe).

Das Kind tritt in der Klasse meist selbstbewusst auf.

Das Kind ist in der Lage, im Klassenverband verantwortlich Aufgaben zu übernehmen (z. B. anderen Aufgaben erklären, einen „Dienst“ zuverlässig ausführen).

Das Kind kann Arbeiten oder Arbeitsschritte selbst planen (z. B. bei einer selbst gewählten komplexeren Arbeit wie eine Bastelarbeit oder Projektarbeit).

Es gelingt dem Kind, sich selbst Ziele zu setzen und diese zu verfolgen (z. B. im Rahmen von Wochenplan oder Freiarbeit oder bei Bastelarbeiten, im Sport).

Das Kind ist in der Lage, ein Ergebnis selbst zu überprüfen oder sich gezielt Hilfe zu holen.

Das Kind kann eine Arbeit selbstständig (ohne zusätzliche Erinnerung oder Ermahnung) abschließen.

Es gelingt dem Kind, in einer Gruppe angemessen mitzuarbeiten (d. h. weder ständig zu dominieren, noch sich ständig unterzuordnen).

Das Kind ist fähig, anderen zuzuhören und auf andere einzugehen (z. B. bei einer Gruppenarbeit oder einem Streit in der Klasse).

Das Kind kann sich an feste Regeln und Rituale halten.

Das Kind ist in der Lage, andere Meinungen zu respektieren.

Das Kind kümmert sich um andere und nimmt selbst auch Hilfe an (z. B. kümmert sich um ein neu in die Klasse kommendes Kind, lässt sich schwierige Aufgaben von anderen erklären).

Das Kind kann eigene Interessen zugunsten von Gruppeninteressen zurückstellen.

Das Kind ist in der Lage, durch Argumente zu überzeugen oder sich überzeugen zu lassen (z. B. in Konfliktsituationen oder in einem Unterrichtsgespräch).

Es gelingt dem Kind, Streit ohne körperliche Auseinandersetzung beizulegen.

Das Kind ist fähig, Erfolge auf das eigene Können oder die eigene Anstrengung zurückzuführen (und nicht auf Glück oder Zufall).

Das Kind ist in der Regel erfolgszuversichtlich und motiviert, sich einer Aufgabe zuzuwenden.

Tabelle 6.17: Faktoren der sozialen Kompetenz (Beurteilung der Lehrerinnen)

<i>Selbstständigkeit und Leistungsmotivation</i>	<i>Kooperationsfähigkeit und Empathie</i>
Es gelingt dem Kind in der Regel, selbstständig Informationen einzuholen (z. B. in Abwesenheit der Lehrerin oder bei einer Hausaufgabe).	Es gelingt dem Kind, in einer Gruppe angemessen mitzuarbeiten (d. h. weder ständig zu dominieren, noch sich ständig unterzuordnen).
Das Kind tritt in der Klasse meist selbstbewusst auf.	Das Kind ist fähig, anderen zuzuhören und auf andere einzugehen (z. B. bei einer Gruppenarbeit oder einem Streit in der Klasse).
Das Kind ist in der Lage im Klassenverband verantwortlich Aufgaben zu übernehmen (z. B. anderen Aufgaben erklären, einen „Dienst“ zuverlässig ausführen).	Das Kind kann sich an feste Regeln und Rituale halten.
Das Kind kann Arbeiten oder Arbeitsschritte selbst planen (z. B. bei einer selbst gewählten komplexeren Arbeit wie eine Bastelarbeit oder Projektarbeit).	Das Kind ist in der Lage, andere Meinungen zu respektieren.
Es gelingt dem Kind, sich selbst Ziele zu setzen und diese zu verfolgen (z. B. im Rahmen von Wochenplan oder Freiarbeit oder bei Bastelarbeiten, im Sport).	Das Kind kümmert sich um andere und nimmt selbst auch Hilfe an (z. B. kümmert es sich um ein neu in die Klasse kommendes Kind, lässt sich schwierige Aufgaben von anderen erklären).
Das Kind ist in der Lage, ein Ergebnis selbst zu überprüfen oder sich gezielt Hilfe zu holen.	Das Kind kann eigene Interessen zugunsten von Gruppeninteressen zurückstellen.
Das Kind kann eine Arbeit selbstständig (ohne zusätzliche Erinnerung oder Ermahnung) abschließen.	Es gelingt dem Kind, Streit ohne körperliche Auseinandersetzung beizulegen.
Das Kind ist in der Lage, durch Argumente zu überzeugen oder sich überzeugen zu lassen (z. B. in Konfliktsituationen oder in einem Unterrichtsgespräch).	
Das Kind ist fähig, Erfolge auf das eigene Können oder die eigene Anstrengung zurückzuführen (und nicht auf Glück oder Zufall).	
Das Kind ist in der Regel erfolgszuversichtlich und motiviert, sich einer Aufgabe zuzuwenden.	

Ergänzend wird auch die Sicht der Kinder auf die sozialen Kompetenzen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler mittels eines soziometrischen Fragebogens ermittelt. Der Fragebogen ist ähnlich wie ein Soziogramm konzipiert. Nach Dollase (1973) stehen beim klassischen Soziogramm nach Moreno die persönlichen Vorlieben und Abneigungen der Wählenden im Vordergrund; das Soziogramm soll die sozialen Strukturen innerhalb einer Gruppe oder einer Schulklasse darstellen. Daher werden nicht nur die Häufigkeit der Wahlen, sondern auch gegenseitige Wahlen sowie nicht gewählte Kinder zur Interpretation genutzt, beliebte bzw.

isolierte Kinder werden erkannt. Verschiedene Möglichkeiten graphischer Darstellung unterstützen die Auswertung und Interpretation. In der vorliegenden Untersuchung wird jedoch nicht nach persönlichen Vorlieben (z. B. „neben wem möchtest du sitzen?“) gefragt, sondern nach der subjektiven Einschätzung anderer Kinder in einer beschriebenen Situation (vgl. Tabelle 6.18). Das Kind soll aufschreiben, welche Kinder sich der Beschreibung gemäß verhalten würden; maximal fünf Namen dürfen genannt werden. Es ist zu erwarten, dass die Kinder im zweiten Schuljahr bereits eine realistische Einschätzung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler vornehmen können, wenngleich persönliche Vorlieben und Abneigungen die Wahl vermutlich beeinflussen. Über die Berechnung und graphische Darstellung von Größen wie Dichte, Kohäsion, Verbundenheit, Zentralität, Geschlossenheit und Dissonanz können die Gruppenstrukturen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen deskriptiv dargestellt und verglichen werden.

Es stellte sich allerdings heraus, dass eine Auswertung der vorliegenden Daten nicht sinnvoll ist. Das liegt vor allem an den unterschiedlichen Anteilen teilnehmender Kinder in den vier Untersuchungsklassen: Da nicht alle Eltern der vier an der Untersuchung beteiligten Klassen ihr Einverständnis für die Teilnahme ihrer Kinder an dieser Studie bzw. an der übergeordneten Evaluationsstudie EVES erteilten, ist die Anzahl der teilnehmenden Kinder in den Klassen recht unterschiedlich. Die eigentliche Klassengröße, die den Klassenverband und die Bedingungen, unter denen gelernt wird, bestimmt, ist zwar relativ ausgeglichen. Für die Auswertung der soziometrischen Tests können aber nur die Daten der teilnehmenden Kinder verwendet werden. Problematisch ist vor allem die geringe Teilnehmerzahl in Klasse B (11 Kinder) im Vergleich zu 22 teilnehmenden Kindern in Klasse C. Schätzen nun beispielsweise zwei von 11 Kindern ein anderes Kind als selbstständig ein, da es sich nach ihrer Meinung in einer beschriebenen Situation selbstständig verhalten würde, so hat diese Einschätzung bei 11 Kindern ein anderes Gewicht als bei 22. Ein Hochrechnen der Einschätzungen erscheint nicht sinnvoll, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass zwei Einschätzungen in Klasse B vier Einschätzungen in Klasse C entsprechen. Die Schüler/innen halten ja ihre ganz individuellen Eindrücke fest. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Interpretation eines Soziogramms normalerweise über die gesamte Gruppe hinweg erfolgt. Die Kinder nennen bei ihren Einschätzungen nämlich auch Namen von Kindern, die nicht teilnehmen. Das Ergebnis bildet jedoch wiederum nur die teilnehmenden Kinder und somit eine unvollständige Gruppenstruktur ab. Das erweist sich gerade in Klasse B als besonders gravierend. Aus den genannten Gründen wird auf eine Auswertung der soziometrischen Fragebogen verzichtet.

Tabelle 6.18: Soziometrischer Fragebogen

<i>Situation</i>	<i>Detailfragen</i>
<p>Stellt euch vor, ihr seid morgens allein in der Klasse. In den anderen Klassen hat der Unterricht schon angefangen, aber eure Lehrerin ist noch nicht gekommen. Überlegt mal, was die Kinder in Eurer Klasse tun.</p> <p>Schreibe zu jeder Frage die Namen auf.</p>	<p>Welche Kinder entscheiden sich, sich im Klassenzimmer selbst zu beschäftigen, ohne die anderen zu stören?</p> <p>Welche Kinder gehen ins Sekretariat, um sich zu erkundigen, wo die Lehrerin ist?</p> <p>Welche Kinder können sich nicht entscheiden, was sie tun sollen?</p>
<p>Stellt euch vor, ihr dürft euch im Sportunterricht selbst beschäftigen. Dazu habt ihr Sportgeräte wie Bälle, Springseile usw. zur Verfügung.</p> <p>Schreibe zu jeder Frage die Namen auf.</p>	<p>Welche Kinder überlegen sich mit diesen Sportgeräten etwas eigenes und beschäftigen sich zusammen?</p> <p>Welche Kinder können sich nicht entscheiden und wissen nicht, was sie tun sollen?</p> <p>Welche Kinder fragen die Lehrerin, ob sie einen Vorschlag hat, was sie mit den Sportgeräten tun könnten?</p>
<p>Bestimmt habt ihr manchmal im Unterricht Gelegenheit, mit mehreren Kindern ein Spiel zu spielen, z. B. ein Würfelspiel oder ein Kartenspiel.</p> <p>Schreibe zu jeder Frage die Namen auf.</p>	<p>Welche Kinder halten sich an die Spielregeln?</p> <p>Welche Kinder wollen beim Spielen gerne bestimmen?</p> <p>Welche Kinder sind einverstanden, wenn andere bestimmen wollen?</p>
<p>Stellt euch vor in der großen Pause bekommt ein Kind mit einem anderen Kind Streit.</p> <p>Schreibe zu jeder Frage die Namen auf.</p>	<p>Welche Kinder greifen sich körperlich an, z. B. schubsen, zwicken, treten..</p> <p>Welche Kinder versuchen ihren Streit mit Worten zu beenden?</p> <p>Welche Kinder, die nicht am Streit beteiligt sind, versuchen den Streit zu schlichten?</p>
<p>Stellt euch vor ein Kind kommt neu in eure Klasse. Am ersten Schultag fängt das Kind in der Pause an zu weinen.</p> <p>Schreibe zu jeder Frage die Namen auf.</p>	<p>Welche Kinder versuchen das Kind zu trösten?</p> <p>Welche Kinder fordern das Kind zum Mitspielen auf?</p>

Zur Messung der Leistungsmotivation wurde eine verkürzte Version des „Leistungsmotivationsgitters“ („LM-Gitters“) eingesetzt. Das LM-Gitter wurde von Schmalt (1976) als Gruppentest zur Messung der Leistungsmotivation bei Kindern und Jugendlichen ab dem dritten

Schuljahr konzipiert und musste hier für Kinder des zweiten Schuljahres gekürzt und vereinfacht werden. Mit dieser Testform sollen unbewusst ablaufende und bewusste Motive erfasst werden. Dazu wird auf die zwei gebräuchlichen Verfahren zur Erfassung des Leistungsmotivs zurückgegriffen: (1) *Fragebogenverfahren* ergründen das so genannte „soziale (explizite) Motiv“. (2) *Projektive Verfahren* dienen zur Diagnostik des so genannten „biologischen (impliziten) Leistungsmotivs“, das durch eine bildsituativ dargestellte Leistungssituation angeregt werden soll. Projektive Methoden erwiesen sich für die Schule als zu unhandlich und zeitaufwändig. Schmalt entwickelte deshalb ein Verfahren, das von der Notwendigkeit der bildsituativen Anregung der grundlegenden Motive ausgeht, bei der Bearbeitung durch die Probanden aber auf fragebogenähnliche Prozeduren zurückgreift (Schmalt, 2003).

Das Erleben von Erfolg bzw. Misserfolg geht mit starken Emotionen einher, die antizipiert und als *Hoffnung auf Erfolg* (HE) bzw. *Furcht vor Misserfolg* (FM) vorweggenommen werden. Schmalt unterscheidet zusätzlich zwei Komponenten der misserfolgsorientierten Motivation, (1) *das Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Misserfolg* (FM 1) und (2) *die Furcht vor Misserfolg* (FM 2, s. Tabelle 6.19, Kapitel 2.3.4). Das LM-Gitter beinhaltet 18 leistungsthematische Bilder und 18 leistungsthematische Aussagen. Sechs der Aussagen repräsentieren die Komponente *Hoffnung auf Erfolg*, acht die Komponente *Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Misserfolg* und vier die Komponente *Furcht vor Misserfolg*. Die Bilder berücksichtigen sowohl Situationen mit involvierten sozialen Bezugsnormen als auch involvierten autonomen Bezugsnormen und stammen aus sechs Situationsbereichen: manuelle, musikalische und schulische Tätigkeiten, Selbstständigkeit und Selbstbehauptung, Hilfe gewährende und sportliche Tätigkeiten.

Der Test wurde hinsichtlich der Länge und der Durchführung an das Niveau des zweiten Schuljahres angepasst. Nur ein Drittel der 18 Aufgaben wurde ausgewählt, wobei im Vordergrund stand, dass sie altersangemessen und thematisch der heutigen Zeit angepasst sein sollten. Von den Aussagen wurden diejenigen mit den höchsten Gewichten nach den Ergebnissen von Schmalt (1976) gewählt. Das verkürzte LM-Gitter umfasst je drei Bildsituationen mit involvierten sozialen Bezugsnormen und drei Bildsituationen mit involvierten autonomen Bezugsnormen aus den Bereichen manuelle und schulische Tätigkeiten, Hilfe gewährende Tätigkeiten und sportliche Tätigkeiten. Anstelle des *er* in der Originalfassung heißt es in der gekürzten Version *das Kind*. Drei Aussagen repräsentieren die Komponente *Hoffnung auf Erfolg*, zwei Aussagen die Komponente *Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Misserfolg* und eine Aussage die Komponente *Furcht vor Misserfolg*. Die Instruktion wurde abgeändert: Jede Aussage wurde laut und deutlich vorgelesen und direkt danach von den Kindern mit dem Zeichen für Zustimmung (Kreuz) oder Ablehnung (Kreis) versehen. Durch diese Vorgehensweise sollten die Kinder sich nur auf den Inhalt der Aussagen konzentrieren, nicht auf das Lesen. Bilder und Aussagen wurden in zufälliger Reihenfolge angeordnet (vgl. Tabelle 6.19, Kapitel E im Anhang).

Tabelle 6.19: Verkürzte Version des Leistungsmotivationsgitters für Kinder ab dem 2. Schuljahr (nach Schmalt 1976)

<i>Komponenten der Leistungsmotivation</i>	<i>Zu wählende Aussagen zu den Bildsituationen</i>
Hoffnung auf Erfolg (HE)	Das Kind will mehr können als alle anderen. Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann. Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bisschen schwierig ist.
Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Misserfolg (FM 1)	Das Kind denkt: Ich kann das nicht. Das Kind will lieber gar nichts tun.
Furcht vor Misserfolg (FM 2)	Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist?

Für die Komponente *Hoffnung auf Erfolg* (HE) und die beiden Komponenten der *Misserfolgsmotivation* (FM 1 und FM 2) wurde die Reliabilität (interne Konsistenz) bestimmt. Bei der Komponente *Hoffnung auf Erfolg* ergibt sich ein Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = .70$ zum ersten Messzeitpunkt und von $\alpha = .75$ zum zweiten Messzeitpunkt. Im Vergleich zu den von Schmalt mitgeteilten Reliabilitäten ($\alpha = .92$) liegen diese zwar niedriger, sind aber noch als zufriedenstellend zu bewerten. Die Minderung wird vermutlich durch die Reduzierung der Itemzahl bedingt. Bei den Komponenten *Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Misserfolg* (FM 1) und *Furcht vor Misserfolg* (FM 2) liegt der Konsistenzkoeffizient zum ersten Messzeitpunkt ähnlich hoch: $\alpha = .72$. Beim zweiten Messzeitpunkt erreicht die Konsistenz allerdings nur einen eher unbefriedigenden Wert von $\alpha = .56$. Die Werte zu den Komponenten *Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Misserfolg* und *Furcht vor Misserfolg* wurden zu einem Wert zusammengefasst, die Werte zur Komponente *Hoffnung auf Erfolg* wurden ebenfalls summiert. Somit liegen zu jedem Kind zwei Werte vor, die als *Hoffnung auf Erfolg* und *Furcht vor Misserfolg* bezeichnet werden.

6.6 Weitere Einflussfaktoren

Als weitere mögliche Einflussgrößen auf Lese- und Rechtschreibleistungen, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation werden das Geschlecht, die kognitive Leistungsfähigkeit, die familiäre Sprachsituation, das Bildungsniveau der Eltern und die Leistungsmotivation erfasst.

Familiäre Sprachsituation und Bildungsniveau wurden mittels eines Elternfragebogens erhoben (vgl. Schöler et al., 2003). Aufgrund der kleinen Datenbasis wurden die Muttersprachen der mehrsprachigen Kinder außer Acht gelassen und lediglich ermittelt, ob ein Kind einsprachig Deutsch oder mehrsprachig aufwächst. Aus dem gleichen Grund wurden die Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund, der im EVES-Fragebogen mit sieben aus dem PISA-Elternfragebogen stammenden Fragen zum Schul- und Berufsabschluss der Eltern sowie zur derzeit ausgeübten Berufstätigkeit erfasst wurde, hier zusammengefasst: In die Auswertung geht das Ausbildungsniveau des Vaters als zuverlässiger Indikator für das Bildungsniveau der Familie ein. Die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler/innen aus den vier Klassen wurde in einem Gruppentest mit der „Grundintelligenztest Skala 1“ (CFT 1, Cattell, Weiß & Osterland, 1997) gemessen. Die CFT 1 gibt darüber Aufschluss, bis zu welchem Komplexitätsgrad das Kind bereits in der Lage ist, insbesondere nonverbale Problemstellungen zu erfassen und zu lösen. Es liegen Altersnormen in Form von T-Werten, Prozenträngen und IQ-Werten vor. Ebenso liegen Klassennormen vor, die jedoch in der Auswertung nicht verwendet werden. Die Leistungsmotivation wurde (wie bereits oben beschrieben) im Gruppentest mit einer dem Niveau der 2. Klasse angepassten Form des Leistungsmotivationsgitters (Schmalt, 1976) erhoben.

7 Ergebnisse

7.1 Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf die Lese- und Rechtschreibleistungen, die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation

In diesem Kapitel wird geprüft, ob zum einen der Unterricht nach einem pädagogisch-didaktischen Konzept (lehrgangsorientiert oder offen) und zum anderen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse die schriftsprachlichen Leistungen, die sozialen Kompetenzen sowie die Leistungsmotivation der Kinder unterschiedlich beeinflussen. Angenommen wird, dass sich die pädagogisch-didaktischen Konzepte offener und lehrgangsorientierter Unterricht insgesamt nicht unterschiedlich auf die Lese- und Rechtschreibleistungen auswirken. Dagegen wird vermutet, dass Kinder aus Familien mit geringerem Bildungsniveau sowie mehrsprachig aufwachsende Kinder im lehrgangsorientierten Unterricht bessere Leistungen erzielen. Außerdem wird erwartet, dass die Kinder im offenen Unterricht in höherem Maße soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation aufweisen als die Kinder im lehrgangsorientierten Unterricht. Weiter besteht die Annahme, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse Einfluss auf die Lese- und Rechtschreibleistungen sowie auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Leistungsmotivation der Kinder hat.

Zur Prüfung dieser Hypothesen werden mehrfache Varianzanalysen mit Messwiederholung sowie univariate Varianzanalysen durchgeführt. Als mögliche Einflussfaktoren werden darüber hinaus individuelle Merkmale und soziokulturelle Faktoren (Geschlecht, kognitives Ausgangsniveau, Bildungsniveau, familiäre Sprachsituation und Leistungsmotivation) als Kovariaten in den Analysen berücksichtigt.

7.1.1 Leseleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept

7.1.1.1 Vorläuferfertigkeiten

Die untersuchten pädagogisch-didaktischen Konzepte wirken sich entgegen den Erwartungen unterschiedlich auf die Leseleistungen im *Knuspel (Score 1)* aus: Die Kinder im lehrgangsorientierten Unterricht erzielen bessere Testleistungen als die Kinder im offenen Unterricht (vgl. Abbildung 7.1, Tabelle 7.1, Tabelle D.1). Die Leistungsentwicklung im Lesen verläuft erwartungsgemäß, das heißt sie entspricht der Leseentwicklung der Normierungsstichprobe.

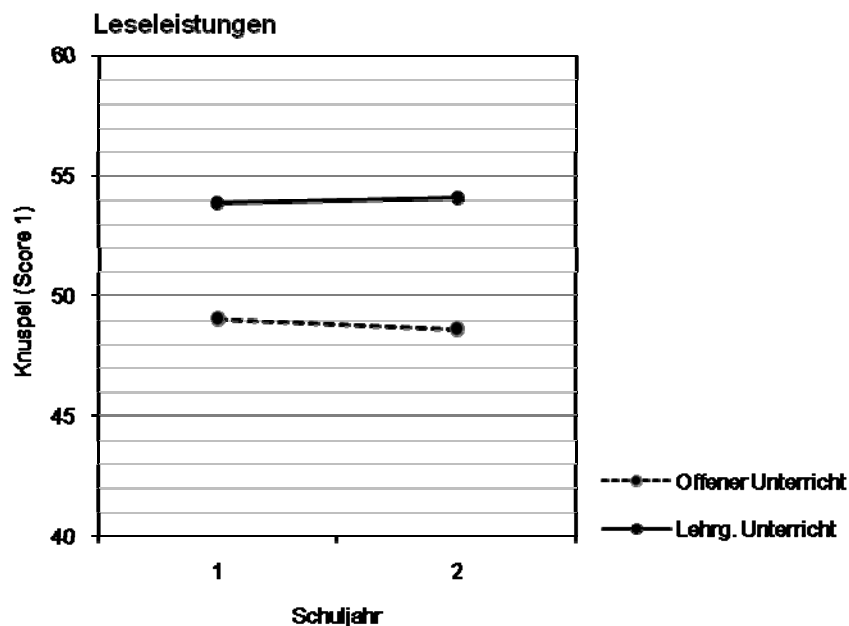


Abbildung 7.1: Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf die Vorläuferfertigkeiten des Lesens am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Tabelle 7.1: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Score 1)

Quelle der Variation	N	df	F	p	η^2
Pädagogisch-didaktisches Konzept	64	1	6.24	<.05	.09
Schuljahr	64	1	.01	.92	.00
Schuljahr *Konzept	64	1	.11	.74	.00

Bei Berücksichtigung der verschiedenen Kovariaten bleibt der Unterschied zwischen den beiden pädagogisch-didaktischen Konzepten jedoch nicht statistisch signifikant (vgl. Tabelle 7.2): Die Schüler/innen im lehrgangsorientierten und die Schüler/innen im offenen Unterricht erzielen vergleichbare Lesetestleistungen. Als wesentliche Einflussgröße erweist sich das kognitive Leistungsniveau: Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit erzielen auch bessere Leistungen in den Vorläuferfertigkeiten des Lesens.²⁵ Alle anderen Prädiktoren, das Geschlecht, die familiäre Sprachsituation, das Bildungsniveau und die Leistungsmotivation tragen demgegenüber wenig zur Klärung der Lesetestleistungen bei, bei der familiären Sprachsituation und dem Bildungsniveau bestehen lediglich Tendenzen in der erwarteten Richtung.²⁶

25 Zwischen der kognitiven Leistungsfähigkeit und den Leseleistungen im KNUSPEL bestehen mittlere Korrelationen von $r = .55$ (1. Schuljahr, $N = 59$) und $r = .47$ (2. Schuljahr, $N = 59$).

26 Zwischen dem Bildungsniveau und den Vorläuferfertigkeiten für das Lesen bestehen geringe bis mittlere Korrelationen von $r = .26$ (1. Schuljahr, $N = 65$) und $r = .45$ (2. Schuljahr, $N = 65$).

Tabelle 7.2: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Quelle der Variation	N	df	F	p	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	55	1	2.39	.13	.06
<i>Geschlecht</i>	55	1	.01	.93	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	55	1	17.02	<.001	.26
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	55	1	3.21	.08	.06
<i>Bildungsniveau</i>	55	1	3.40	.07	.07
<i>HE</i>	55	1	.01	.91	.00
<i>FM</i>	55	1	1.54	.22	.03
<i>Schuljahr</i>	55	1	.51	.48	.01
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	55	1	.02	.88	.00
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	55	1	.02	.90	.00
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	55	1	2.78	.10	.05
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	55	1	.01	.94	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	55	1	.53	.47	.01
<i>Schuljahr * HE</i>	55	1	1.19	.28	.02
<i>Schuljahr * FM</i>	55	1	.04	.85	.00

7.1.1.2 Leseverständnis

Am Ende des zweiten Schuljahres konnte auch das Leseverständnis (KNUSPEL Score 2) erfasst werden. Die untersuchten Unterrichtskonzepte beeinflussen das Leseverständnis der Schüler/innen nicht unterschiedlich, es bestehen keine bedeutsamen Leistungsunterschiede (vgl. Tabelle 7.4). Wie Tabelle 7.3 zeigt, liegen zwar die Leistungen der Kinder des lehrgangsorientierten Unterrichts um etwa vier *T*-Wertpunkte über den Leistungen der Kinder des offenen Unterrichts, dieser Unterschied verfehlt aber äußerst knapp die statistische Bedeutsamkeit ($p = .052$, $F = 3.92$, $df = 1$, $\eta^2 = .06$).

Tabelle 7.3: Testleistungen im Leseverständnis am Ende des 2. Schuljahres

	N	M	SD
<i>Offener Unterricht</i>	27	49.67	8.56
<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	39	54.03	8.96
<i>Gesamt</i>	66	52.24	8.99

Werden individuelle Merkmale und soziokulturelle Faktoren berücksichtigt, besteht zwischen den pädagogisch-didaktischen Konzepten ebenfalls kein bedeutsamer Unterschied in den Lesetestleistungen und die Werte lassen auch keine Tendenz mehr in diese Richtung erkennen

(vgl. Tabelle 7.4). Von den berücksichtigten Faktoren spielen zwei eine bedeutsame Rolle für die Leseleistungen. Zum einen zeigt sich die kognitive Leistungsfähigkeit wiederum als bedeutsamer Einflussfaktor: Kinder mit höheren kognitiven Leistungen erreichen höhere Werte im Score 2 als Kinder mit geringeren kognitiven Leistungen.²⁷ Zum anderen wirkt sich erwartungsgemäß auch das elterliche Bildungsniveau bedeutsam aus: Kinder aus Familien mit einem höheren Bildungsniveau erzielen bessere Leistungen im Leseverständnis als Kinder aus Familien mit einem geringeren Bildungsniveau.²⁸

Tabelle 7.4: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung (Leseverständnis)

Quelle der Variation	N	df	F	P	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	58	1	.57	.45	.01
<i>Geschlecht</i>	58	1	.63	.43	.01
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	58	1	8.93	<.01	.15
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	58	1	1.71	.20	.03
<i>Bildungsniveau</i>	58	1	4.21	<.05	.08
<i>HE</i>	58	1	.63	.63	.01
<i>FM</i>	58	1	.18	.18	.04

Eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren pädagogisch-didaktisches Konzept und Bildungsniveau ergibt eine bedeutsame Wechselwirkung (vgl. Tabelle 7.5, Abb. 6.2): Kinder aus Elternhäusern mit niedrigerem Bildungsniveau erreichen im lehrgangsorientierten Unterricht bessere Leistungen als im offenen Unterricht (vgl. Kapitel D im Anhang: Tabelle D.2). Darüber hinaus werden nun die Mehrsprachigkeit und die Furcht vor Misserfolg bedeutsam (vgl. Tabelle 7.5), und zwar erzielen mehrsprachige Kinder schlechtere Leseleistungen als einsprachige Kinder und Kinder mit höherer FM weisen bessere Leseleistungen auf als Kinder mit geringerer FM. Bedeutsame Wechselwirkungen zum Unterrichtskonzept bestehen jedoch nicht.

27 Zwischen der kognitiven Leistungsfähigkeit und den Leseleistungen (Score 2) besteht eine mittlere Korrelation von $r = .50$ (2. Schuljahr, $N = 59$).

28 Zwischen dem Bildungsniveau und den Leseleistungen (Score 2) besteht am Ende des 2. Schuljahres ($N = 65$) eine mittlere Korrelation von $r = .41$.

Tabelle 7.5.: Effekte der Pädagogisch-didaktischen Konzepte und des Bildungsniveaus auf die Lesetestleistung (Score 2)

Quelle der Variation	N	df	F	P	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	58	1	1.42	.24	.03
<i>Geschlecht</i>	58	1	1.33	.25	.03
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	58	1	13.22	<.001	.21
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	58	1	6.92	<.05	.12
<i>Bildungsniveau</i>	58	1	5.70	<.05	.10
<i>HE</i>	58	1	.11	.75	.00
<i>FM</i>	58	1	4.20	<.05	.08
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept * Bildungsniveau</i>	58	1	9.92	<.01	.17

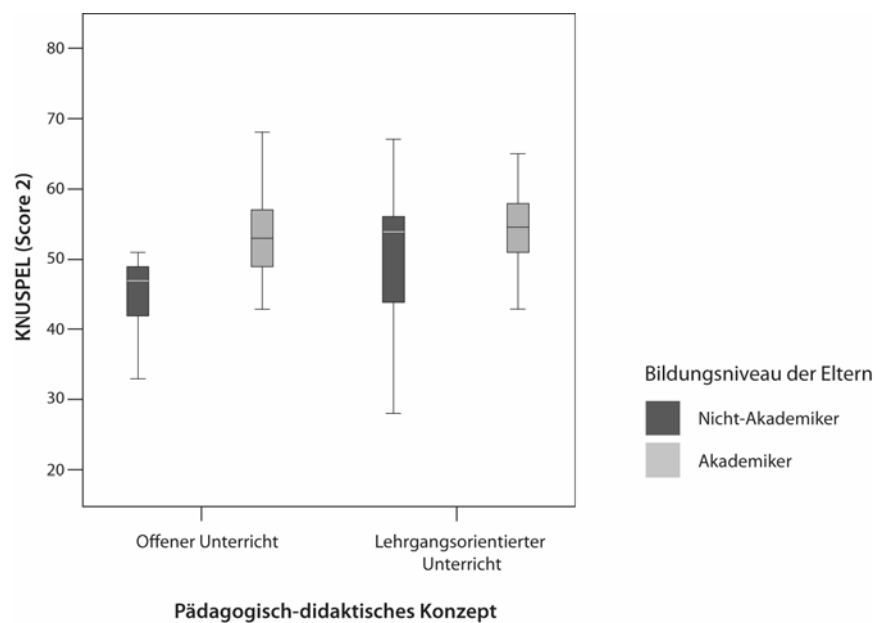


Abbildung 7.2: Lesetestleistung (Score 2) in Abhängigkeit von Bildungsniveau und pädagogisch-didaktischem Konzept

7.1.1.3 Lesegeschwindigkeit

Alle Kinder erbringen in der Lesegeschwindigkeit vergleichbare Leistungen und zwar unabhängig davon, nach welchem Konzept sie unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 7.7). Auch die Leseentwicklung im Verlauf des zweiten Schuljahres unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit vom Konzept (vgl. Tabelle 7.6).

Tabelle 7.6: Testleistungen in Lesegeschwindigkeit (WLLP) am Ende des 1. und 2. Schuljahres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	25	47.50	10.63
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	38	49.51	10.92
	<i>Gesamt</i>	63	48.71	10.77
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	25	50.36	10.11
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	38	49.94	9.22
	<i>Gesamt</i>	63	50.10	9.51

Tabelle 7.7: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Lesegeschwindigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres

<i>Quelle der Variation</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	63	1	1.52	.75	.00
<i>Schuljahr</i>	63	1	2.77	.10	.04
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	63	1	2.77	.22	.02

Dagegen wirkt sich die kognitive Leistungsfähigkeit wiederum bedeutsam aus: Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit erfassen Wortbedeutungen schneller als Kinder mit geringerer kognitiver Leistungsfähigkeit. Das Geschlecht, das Bildungsniveau, die familiäre Sprachsituation und die Leistungsmotivation haben hingegen keinen Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit. Darüber hinaus ergibt sich eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen dem Schuljahr und dem Leistungsmotivationsfaktor „Furcht vor Misserfolg“. Die Leistungsentwicklung im Lesetest steht also in Beziehung zur FM: Kinder mit geringer FM erzielen größere Lernfortschritte im Lesen als Kinder mit mittlerer und hoher FM (vgl. Kapitel D im Anhang: Tabelle D.4, D5, Abbildung 7.3).

Tabelle 7.8: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

<i>Quelle der Variation</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	.83	.37	.02
<i>Geschlecht</i>	56	1	2.49	.12	.05
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	12.10	<.001	.20
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.46	.50	.01
<i>Bildungsniveau</i>	56	1	2.95	.09	.06
<i>HE</i>	56	1	.77	.39	.02
<i>FM</i>	56	1	.43	.52	.01
<i>Schuljahr</i>	56	1	.15	.70	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	3.38	.07	.07
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	56	1	.42	.52	.01
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	2.79	.10	.06
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.05	.82	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	56	1	3.47	.07	.07
<i>Schuljahr * HE</i>	56	1	1.71	.20	.03
<i>Schuljahr * FM</i>	56	1	5.47	<.05	.10



Abbildung 7.3: Lesetestleistung in Abhängigkeit von den pädagogisch-didaktischen Konzepten und der Furcht vor Misserfolg

7.1.2 Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept

Die pädagogisch-didaktischen Konzepte wirken sich nicht unterschiedlich auf die Rechtschreibtestleistungen (WRT) der Kinder aus (s. Tabelle 7.10): Alle Kinder weisen vergleichbare Rechtschreibleistungen auf. Unterschiede bestehen jedoch in der Entwicklung der Rechtschreibleistungen: Sowohl im offenen wie im lehrgangsorientierten Unterricht verbessern sich die Kinder im Verlauf des zweiten Schuljahres bedeutsam (vgl. Tabelle 7.10), allerdings starten die Kinder des offenen Unterrichts mit einem Leistungsniveau, das sogar unterhalb des Normbereichs liegt, steigern ihre Leistungen bis zum Ende des zweiten Schuljahres aber auf das Niveau der lehrgangsorientierten Klassen (vgl. Tabelle 7.9, Abbildung 7.4).

Tabelle 7.9: Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	25	38.48	5.75
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	38	43.79	7.95
	<i>Gesamt</i>	63	41.68	7.58
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	25	50.40	12.30
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	38	49.16	10.58
	<i>Gesamt</i>	63	49.65	11.21

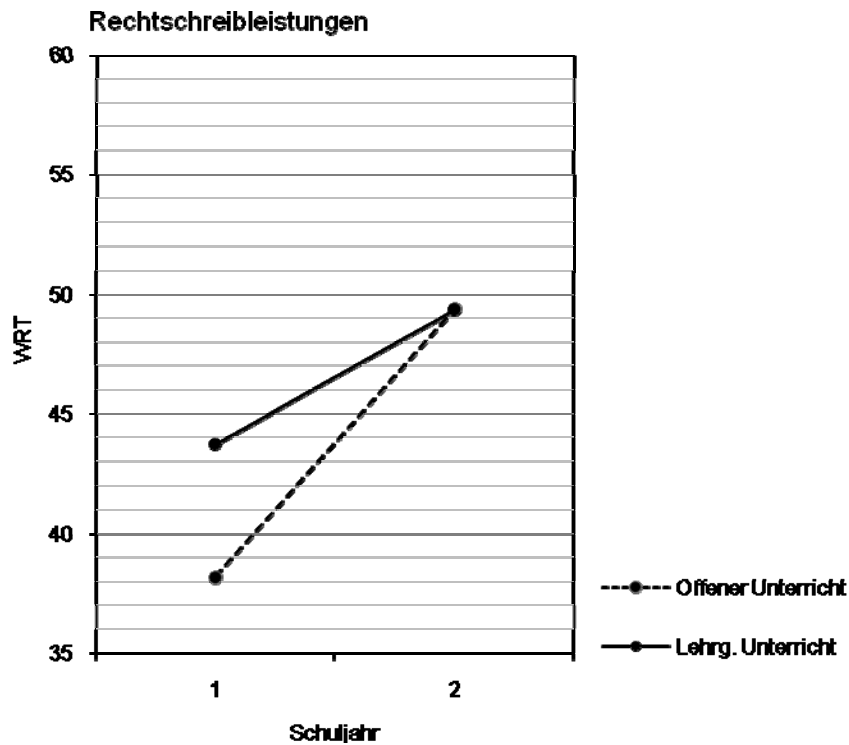


Abbildung 7.4: Rechtschreibtestleistungen und ihre Entwicklung vom Ende des 1. bis zum Ende des 2. Schuljahres in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept

Tabelle 7.10: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Rechtschreibtestleistungen am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Quelle der Variation	N	df	F	p	η^2
Pädagogisch-didaktisches Konzept	63	1	.84	.36	.01
Schuljahr	63	1	73.58	<.001	.55
Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept	63	1	10.57	<.05	.15

Auch für die Rechtschreibleistungen erweist sich die kognitive Leistungsfähigkeit als wesentliche Einflussgröße: Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit erzielen auch bessere Testleistungen im WRT (vgl. Tabelle 7.11).

Darüber hinaus ergeben sich zwei bedeutsame Wechselwirkungen: Wie zu erwarten bleibt auch unter Einbeziehung der anderen Prädiktoren der Effekt bestehen, dass der Leistungsanstieg vom Ende der 1. zum Ende der 2. Klasse nur bei den Kindern mit offenem Unterricht so deutlich ausfällt (s. Tabelle 7.9). Ein zweiter Wechselwirkungseffekt tritt zwischen Schuljahr und dem Leistungsmotivationsfaktor „Furcht vor Misserfolg“ auf. Es zeigt sich nämlich, dass die Leistungsentwicklung im Rechtschreibtest in Beziehung zur FM steht: Kinder mit geringer und mittlerer FM erzielen größere Lernfortschritte im Rechtschreiben als Kinder mit hoher FM (s. Tabelle 7.12).

Tabelle 7.11: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Quelle der Variation	N	df	F	p	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	.01	.94	.00
<i>Geschlecht</i>	56	1	.02	.90	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	4.31	<.05	.08
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	1.30	.26	.03
<i>Bildungsniveau</i>	56	1	2.80	.10	.06
<i>HE</i>	56	1	.01	.93	.00
<i>FM</i>	56	1	.02	.89	.00
<i>Schuljahr</i>	56	1	.09	.77	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	9.94	<.01	.17
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	56	1	1.26	.27	.03
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	2.60	.11	.05
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	1.30	.26	.03
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	56	1	.54	.46	.01
<i>Schuljahr * HE</i>	56	1	.23	.64	.01
<i>Schuljahr * FM</i>	56	1	6.84	<.05	.13

Tabelle 7.12: Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept und vom Faktor Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

			N	M	SD
Ende 1. Schuljahr	Offener Unterricht	<i>geringe FM</i>	4	36.25	4.86
		<i>mittlere FM</i>	15	37.73	6.53
		<i>hohe FM</i>	4	41.75	2.99
	Lehrgangs- orientierter Unterricht	<i>geringe FM</i>	3	36.00	.00
		<i>mittlere FM</i>	23	43.74	5.94
		<i>hohe FM</i>	7	47.00	13.30
Ende 2. Schuljahr	Offener Unterricht	<i>geringe FM</i>	4	49.50	4.66
		<i>mittlere FM</i>	15	49.93	13.72
		<i>hohe FM</i>	4	47.25	11.03
	Lehrgangs- orientierter Unterricht	<i>geringe FM</i>	3	38.00	4.00
		<i>mittlere FM</i>	23	51.00	8.21
		<i>hohe FM</i>	7	48.71	14.03

Tabelle 7.13: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte, der Furcht vor Misserfolg und der verschiedenen Kovariaten sowie ihrer Wechselwirkungen auf die Rechtschreibtestleistungen am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Quelle der Variation	N	df	F	p	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	1.03	.32	.02
<i>FM</i>	56	2	.94	.40	.04
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept * FM</i>	56	2	1.24	.30	.05
<i>Geschlecht</i>	56	1	.04	.84	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	4.39	<.05	.09
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	1.12	.30	.02
<i>Bildungsniveau</i>	56	1	3.41	.07	.07
<i>Schuljahr</i>	56	1	1.79	.19	.04
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	11.29	<.01	.20
<i>Schuljahr * FM</i>	56	2	3.21	<.05	.12
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept * FM</i>	56	2	.42	.66	.02
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	56	1	2.61	.11	.05
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	2.67	.11	.05
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	1.51	.23	.03
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	56	1	.43	.52	.01

7.1.3 Soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept

Angenommen wird, dass die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation der Schüler/innen im offenen Unterricht in höherem Maße ausgeprägt sind als die der Schüler/innen im lehrungsorientierten Unterricht.

7.1.3.1 Selbstständigkeit und Leistungsmotivation (Fragebogen Lehrerinnen)

Entgegen den Erwartungen wirken sich die pädagogisch-didaktischen Konzepte nicht unterschiedlich auf die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation aus, welche von den vier Lehrerinnen jeweils für die eigene Klasse eingeschätzt wurden (vgl. Tabelle 7.14 und Tabelle 7.15). Von den einzelnen Prädiktoren für die sozialen Kompetenzen spielt lediglich ein Faktor eine Rolle, und zwar stellt die kognitive Leistungsfähigkeit wieder eine bedeutsame Einflussgröße für Selbstständigkeit und Leistungsmotivation dar (vgl. Tabelle 7.16), Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit werden als selbstständiger und leistungsmotivierter eingeschätzt als Kinder mit geringerer kognitiver Leistungsfähigkeit.

Tabelle 7.14: Selbstständigkeit und Leistungsmotivation in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte aus dem Fragebogen für die Lehrkräfte)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	26	-.08	1.10
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	41	.04	.96
	<i>Gesamt</i>	67	-.01	1.01
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	26	-.05	.98
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	41	.04	1.02
	<i>Gesamt</i>	67	-.00	1.00

Tabelle 7.15: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres

<i>Quelle der Variation</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	67	1	.18	.68	.00
<i>Schuljahr</i>	67	1	.05	.83	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	67	1	.15	.70	.00

Tabelle 7.16: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres

<i>Quelle der Variation</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	59	1	.11	.74	.00
<i>Geschlecht</i>	59	1	.19	.66	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	18.18	<.001	.26
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	.54	.47	.01
<i>Bildungsniveau</i>	59	1	.14	.72	.00
<i>Schuljahr</i>	59	1	.54	.46	.01
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	59	1	.79	.38	.02
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	59	1	1.8	.19	.03
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	2.8	.10	.05
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	1.2	.28	.02
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	59	1	.94	.34	.02

7.1.3.2 Leistungsmotivation (*Leistungsmotivationsgitter*)

Im Folgenden wird die Leistungsmotivation aus Sicht der Kinder in Abhängigkeit von den Unterrichtskonzepten betrachtet (*Leistungsmotivationsgitter*). Die pädagogisch-didaktischen

Konzepte wirken sich nicht auf die Leistungsmotivation aus, allerdings besteht eine Tendenz in dieser Richtung (vgl. Tabelle 7.17). Hingegen zeigt sich eine unterschiedliche Entwicklung des Leistungsmotivationsfaktors „Hoffnung auf Erfolg“ (HE): Die Kinder im lehrgangsorientierten und offenen Unterricht sind am Ende des ersten Schuljahrs gleich leistungsmotiviert. Während die HE bei den Kindern im offenen Unterricht stabil bleibt, sinkt die HE bei den Kindern im lehrgangsorientierten Unterricht bedeutsam (vgl. Abbildung 7.5 und Kapitel D im Anhang: Tabelle D.6).

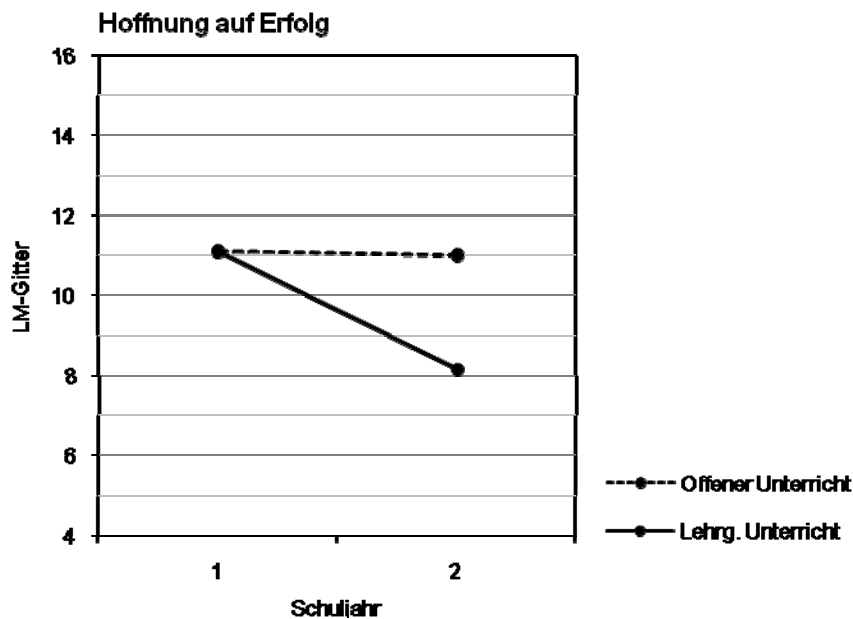


Abbildung 7.5: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

Tabelle 7.17: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Quelle der Variation	N	df	F	p	η^2
Pädagogisch-didaktisches Konzept	66	1	3.62	.06	.05
Schuljahr	66	1	8.27	<.01	.11
Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept	66	1	7.11	=.01	.10

Werden die Prädiktoren für die HE betrachtet, beeinflussen die pädagogisch-didaktischen Konzepte die HE: Die HE ist im offenen Unterricht bedeutsam höher als im lehrgangsorientierten Unterricht. Außerdem zeigen sich zwei weitere Einflussfaktoren. Zum einen erweist sich wieder die kognitive Leistungsfähigkeit als wichtig: Intelligentere Kinder haben mehr HE als weniger intelligente Kinder. Darüber hinaus ergibt sich ein Effekt des Geschlechts: Abbildung 7.6 zeigt, dass Jungen mehr HE haben als Mädchen. Eine Wechselwirkung von pädagogisch-didaktischem Konzept und Schuljahr besteht jetzt nicht mehr. Allerdings ist eine Tendenz in der erwarteten Richtung erkennbar.

Tabelle 7.18: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	57	1	8.28	<.01	.14
<i>Geschlecht</i>	57	1	4.25	<.05	.08
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	4.65	<.05	.08
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.25	.62	.01
<i>Bildungsniveau</i>	57	1	1.69	.20	.03
<i>Schuljahr</i>	57	1	.05	.83	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	57	1	3.62	.06	.07
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	57	1	.16	.70	.00
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	.18	.67	.00
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.02	.89	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	57	1	.00	.96	.00

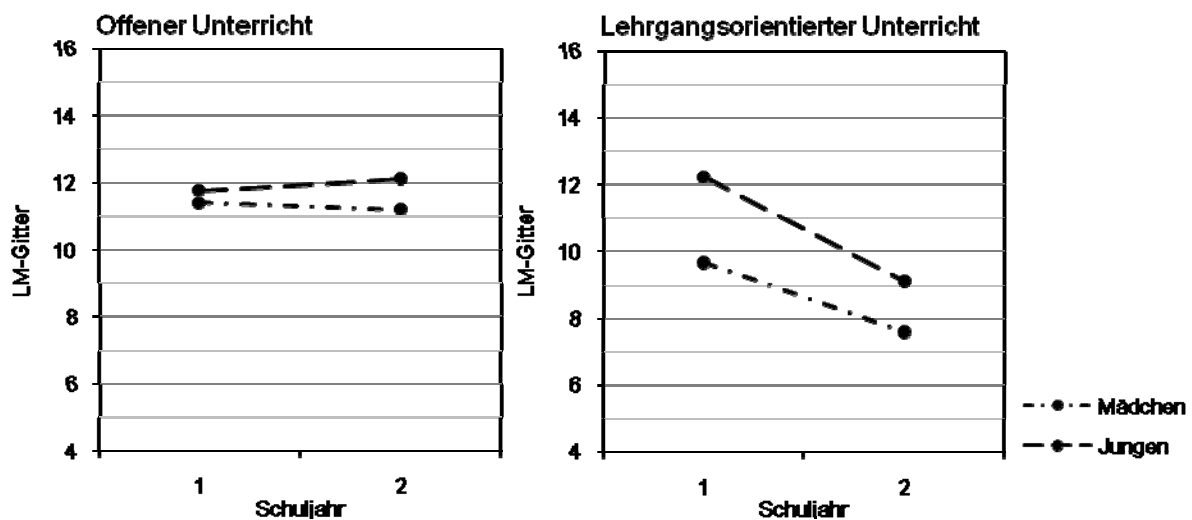


Abbildung 7.6: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischem Konzept und Geschlecht am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

Tabelle 7.19: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts, des Geschlechts und der verschiedenen Kovariaten auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	57	1	7.79	<.01	.14
<i>Geschlecht</i>	57	1	3.62	.06	.07
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept * Geschlecht</i>	57	1	.15	.70	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	3.94	.053	.07
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.30	.59	.01
<i>Bildungsniveau</i>	57	1	1.4	.24	.03
<i>Schuljahr</i>	57	1	.01	.93	.00
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	57	1	.05	.83	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept * Geschlecht</i>	57	1	.57	.45	.01
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	57	1	3.87	.06	.07
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	.35	.56	.01
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.00	.97	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	57	1	.01	.92	.00

Die pädagogisch-didaktischen Konzepte wirken sich auch auf die „Furcht vor Misserfolg“ (FM) unterschiedlich aus (vgl. Tabelle 7.20, Abbildung 7.7, Tabelle D 7 im Anhang): Die FM ist im lehrgangsorientierten Unterricht bedeutsam höher als im offenen.

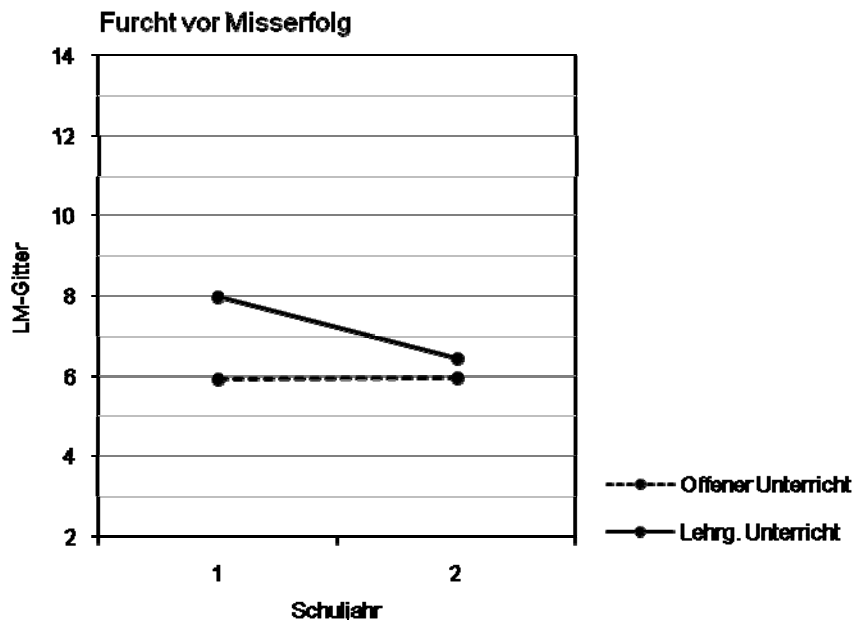


Abbildung 7.7: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

Tabelle 7.20: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	66	1	5.43	<.05	.08
<i>Schuljahr</i>	66	1	1.89	.17	.03
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	66	1	2.08	.15	.03

Werden soziokulturelle Faktoren und individuelle Merkmale berücksichtigt, bleiben die dargestellten Unterschiede signifikant. Es zeigt sich lediglich ein bedeutsamer Einflussfaktor, und zwar erweist sich das Geschlecht auch für die FM als bedeutsam: Die FM ist bei Mädchen größer als bei Jungen (vgl. Abbildung 7.8). Die kognitive Leistungsfähigkeit wirkt sich hingegen nicht bedeutsam auf die FM aus. Darüber hinaus ergibt sich eine Wechselwirkung von pädagogisch-didaktischem Konzept und Schuljahr: Die FM der Kinder im lehrgangsorientierten Unterricht verringert sich vom Ende des ersten Schuljahres bis zum Ende des zweiten Schuljahres, die FM der Kinder im offenen Unterricht bleibt dagegen stabil etwas geringer (vgl. Abbildung 7.7).

Tabelle 7.21: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	57	1	8.28	<.01	.16
<i>Geschlecht</i>	57	1	4.25	<.05	.09
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	4.65	.13	.05
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.25	.40	.01
<i>Bildungsniveau</i>	57	1	1.69	.56	.01
<i>Schuljahr</i>	57	1	.05	.08	.06
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	57	1	3.62	<.05	.07
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	57	1	.16	.41	.01
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	.18	.20	.03
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.02	.11	.05
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	57	1	.00	.40	.01

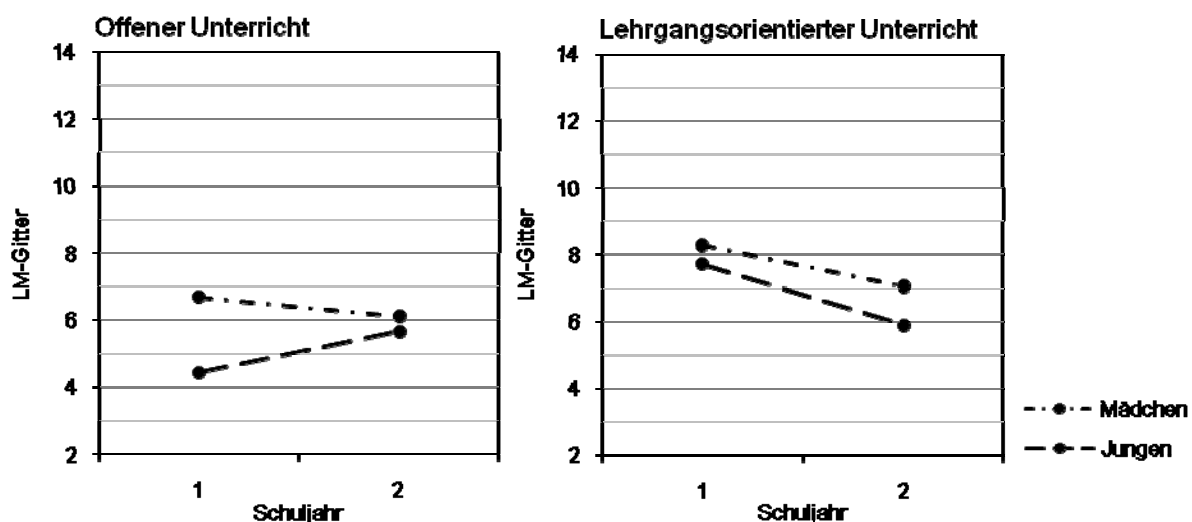


Abbildung 7.8: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischem Konzept und Geschlecht (Skalensummenwerte)

7.1.3.3 Kooperationsfähigkeit und Empathie aus Sicht der Lehrerinnen

Entgegen den Erwartungen wirken sich die pädagogisch-didaktischen Konzepte nicht verschieden auf die von den Klassenlehrerinnen eingeschätzte Kooperations- und Empathiefähigkeit der Kinder aus (vgl. Tabelle 7.22 und Tabelle 7.23): Alle Kinder erweisen sich als vergleichbar kooperationsfähig und empathisch, unabhängig davon, nach welchem Konzept sie unterrichtet wurden.

Tabelle 7.22: Kooperationsfähigkeit und Empathie (Lehrerinnen-Fragebogen) in Abhängigkeit von den pädagogisch-didaktischen Konzepten am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	26	.01	1.02
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	41	-.02	1.02
	<i>Gesamt</i>	67	-.01	1.02
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	26	.07	1.02
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	41	-.04	1.00
	<i>Gesamt</i>	67	.00	1.00

Tabelle 7.23: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	67	1	.07	.79	.00
<i>Schuljahr</i>	67	1	.16	.69	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	67	1	.84	.36	.01

Werden individuelle Merkmale und soziokulturelle Faktoren berücksichtigt, erweisen sich alle Kinder weiterhin als vergleichbar kooperationsfähig und empathisch (vgl. Tabelle 7.24). Es zeigen sich keinerlei bedeutsame Einflussgrößen oder Wechselwirkungen.

Tabelle 7.24: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts und der verschiedenen Kovariaten auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	59	1	.01	.91	.00
<i>Geschlecht</i>	59	1	1.01	.32	.02
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	1.22	.28	.02
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	.00	.98	.00
<i>Bildungsniveau</i>	59	1	.44	.51	.01
<i>Schuljahr</i>	59	1	.37	.54	.01
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	59	1	2.2	.15	.04
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	59	1	.00	.96	.00
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	.05	.82	.00
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	2.5	.12	.05
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	59	1	.50	.48	.01

7.2 Einfluss der Schulklassenzugehörigkeit auf die Lese- und Rechtschreibleistungen, die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation

Erwartet wurde, dass die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse und der Unterricht bei einer Lehrerin, sich unterschiedlich auf die Lese- und Rechtschreibleistungen auswirken.

7.2.1 Vorläuferfertigkeiten

Entsprechend diesen Erwartungen üben die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse und der Unterricht bei einer bestimmten Lehrerin einen Einfluss auf die Vorläuferfertigkeiten des Lesens (KNUSPEL Score 1) aus (vgl. Abbildung 7.9, Tabelle 7.26): Klasse B weist bedeutsam geringere Leistungen im Lesen auf als die anderen drei Klassen und befindet sich am Ende des ersten Schuljahrs nur knapp im Normbereich (vgl. Kapitel D im Anhang: Tabelle D 9).

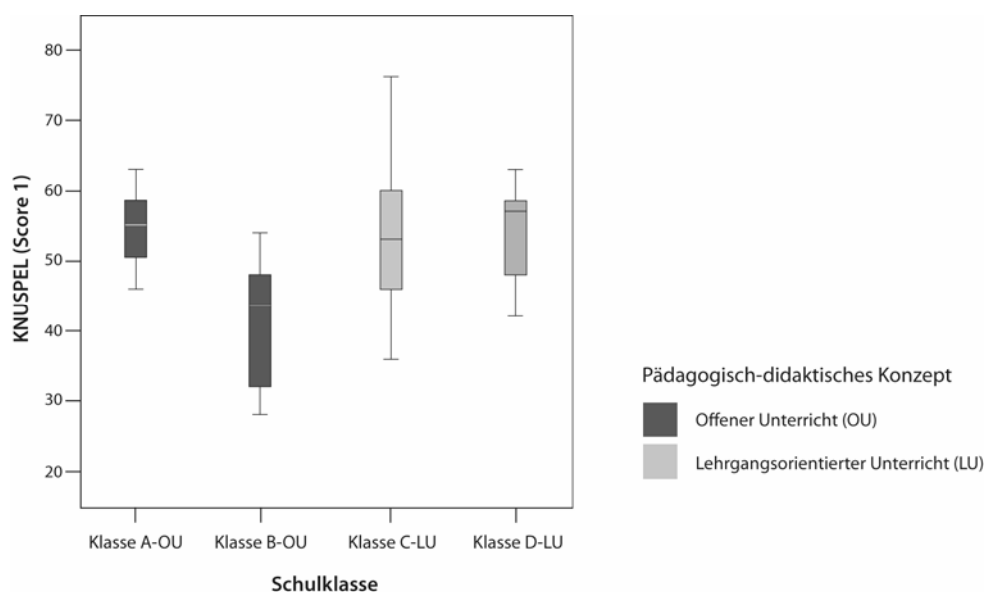


Abbildung 7.9: Lesetestleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. Schuljahres

Tabelle 7.25: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf die Lesetestleistungen am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	64	1	.83	.48	.98
<i>Schuljahr</i>	64	1	.01	.94	.00
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	64	1	.60	<.001	.23

Unter Berücksichtigung der individuellen Merkmale und soziokulturellen Faktoren bleiben die Unterschiede in den Leseleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit bestehen (vgl. Tabelle 7.26): Die Kinder aus Klasse B weisen geringere Lesetestleistungen auf als die Kinder der anderen drei Klassen, deren Leistungsniveaus im Normbereich variieren. Die Intelligenz erweist sich in allen Klassen als wesentliche Einflussgröße auf die Vorläuferfertigkeiten: Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit erzielen auch höhere Werte in den Vorläuferfertigkeiten des Lesens.

Tabelle 7.26: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	57	1	2.93	.<05	.16
<i>Geschlecht</i>	57	1	.05	.82	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	14.97	.<001	.24
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	1.83	.18	.04
<i>Bildungsniveau</i>	57	1	2.10	.15	.04
<i>HE</i>	57	1	.13	.73	.00
<i>FM</i>	57	1	3.83	.06	.07
<i>Schuljahr</i>	57	1	.20	.66	.00
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	57	1	.86	.47	.05
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	57	1	.12	.73	.00
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	1.95	.17	.04
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.04	.85	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	57	1	.94	.34	.02
<i>Schuljahr * HE</i>	57	1	1.53	.22	.03
<i>Schuljahr * FM</i>	57	1	.37	.55	.01

7.2.1.1 Leseverständnis

Das Leseverständnis (KNUSPEL Score 1) unterscheidet sich ebenfalls bedeutsam in den vier Klassen (vgl. Tabelle 7.28): Wieder sind die Leistungen in Klasse B auffällig geringer als in den anderen drei Klassen, die alle vergleichbare Leistungen erzielen (s. Tabelle 7.27).

Tabelle 7.27: Lesetestleistungen (Score 2) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 2. Schuljahres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ende 2. Schuljahr	Klasse A (offener Unterricht)	16	52.94	8.39
	Klasse B (offener Unterricht.)	11	44.91	6.56
	Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)	22	52.59	10.91
	Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)	17	55.88	5.28
	Gesamt	66	52.24	8.99

Tabelle 7.28: Effekt der Klassenzugehörigkeit auf die Lesetestleistungen am Ende des 2. Schuljahres (Score 2)

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Klassenzugehörigkeit	66	3	3.86	<.05	.16

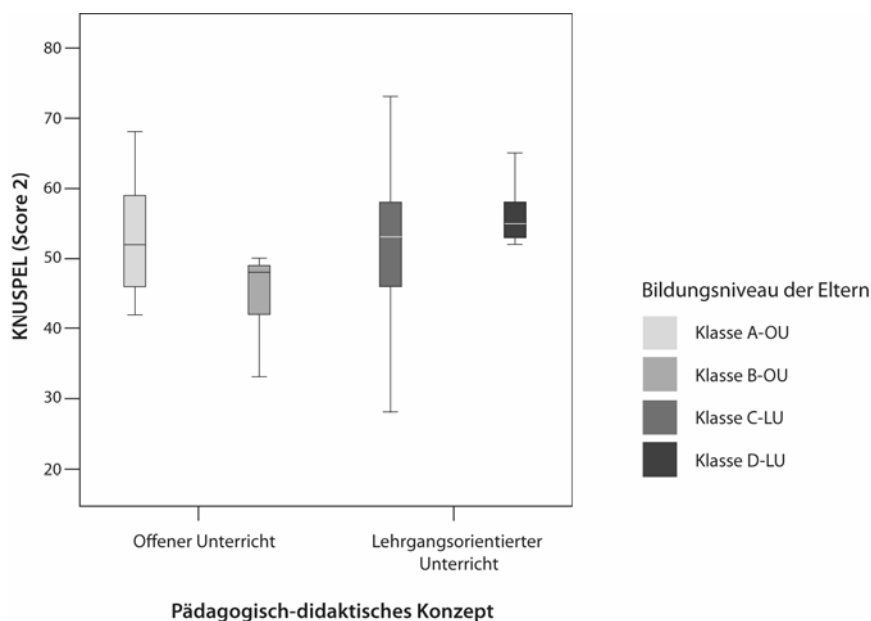


Abbildung 7.10: Lesetestleistungen (Score 2) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 2. Schuljahres

Werden die Kovariaten in den Analysen berücksichtigt, verschwinden die signifikanten Unterschiede im Leseverständnis zwischen den Klassen (vgl. Abbildung 7.10): Die Kinder aller Klassen weisen nun vergleichbare Leseleistungen auf. Darüber hinaus erweist sich nur die kognitive Leistungsfähigkeit als bedeutsame Einflussgröße auch auf die Lesefähigkeit: Intelligenter Kinder erreichen höhere Werte im Leseverständnis als weniger intelligente.

Tabelle 7.29: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Score 2)

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	58	1	1.28	.29	.07
<i>Geschlecht</i>	58	1	.33	.57	.01
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	58	1	7.48	=.01	.14
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	58	1	1.05	.31	.02
<i>Bildungsniveau</i>	58	1	2.85	.10	.06
<i>HE</i>	58	1	.10	.75	.00
<i>FM</i>	58	1	3.24	.08	.06

7.2.1.2 Lesegeschwindigkeit

Auch die Lesegeschwindigkeit (WLLP) unterscheidet sich zwischen den Klassen (vgl. Tabelle 7.30): Klasse B erzielt wieder bedeutsam niedrigere Leistungen als die anderen drei Klassen und liegt am Ende des ersten Schuljahres nur knapp im Normbereich (vgl. Abbildung 7.11, Kapitel D im Anhang: Tabelle D.10). Das Leistungsniveau der übrigen Klassen variiert im Normbereich.

Tabelle 7.30: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf die Lesetestleistungen (WLLP) am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	63	3	2.76	=.05	.12
<i>Schuljahr</i>	63	1	2.94	.09	.05
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	63	3	.92	.44	.05

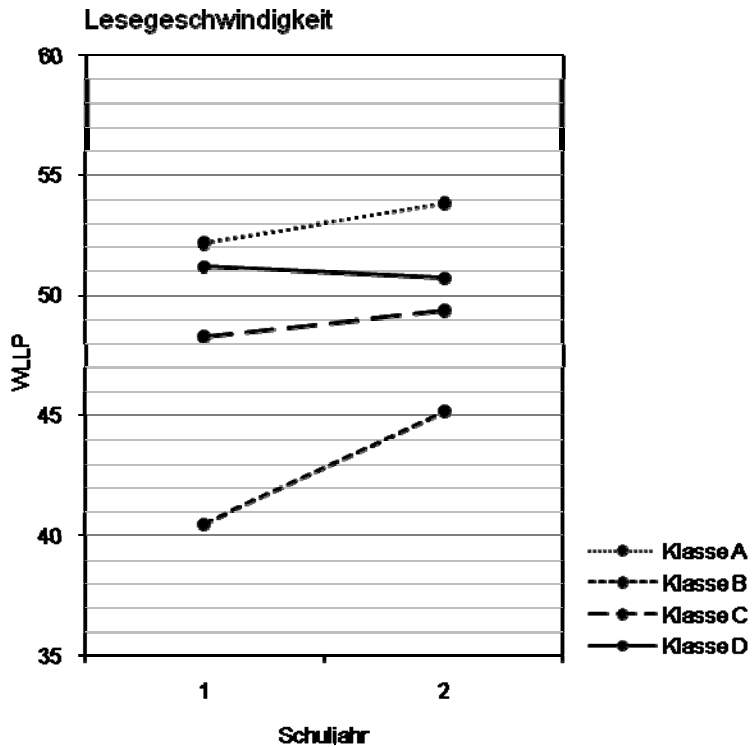


Abbildung 7.11: Lesetestleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Werden die Kovariaten berücksichtigt, bleiben die bedeutsamen Unterschiede in der Lesegeschwindigkeit zwischen den Schulklassen nicht mehr bestehen (vgl. Tabelle 7.31): Alle Klassen erzielten vergleichbare Leistungen. Die kognitive Leistungsfähigkeit wirkt sich auch bei der Lesegeschwindigkeit wieder bedeutsam aus: Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit erfassen Wortbedeutungen schneller. Keinen Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit besitzen Geschlecht, Bildungsniveau, familiäre Sprachsituation und Leistungsmotivation. Darüber hinaus zeigt sich eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen Klassenstufe und Bildungsniveau, das heißt die Leistungsentwicklung im Lesen steht in Beziehung zum Bildungsniveau. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Klassen zeigt sich, dass dieser Effekt vor allem in Klasse B sehr deutlich ausgeprägt ist: Die Kinder von Eltern mit akademischem Bildungshintergrund verbessern ihre Leseleistungen stärker als die Kinder von Eltern mit akademischem Bildungshintergrund in den übrigen Klassen. Die Kinder der Klasse B starten allerdings auf einem geringeren Leistungsniveau, steigern ihre Leistungen bis zum Ende des zweiten Schuljahres aber auf das Niveau der anderen Kinder mit hohem Bildungsniveau. Die Kinder mit niedrigerem Bildungshintergrund weisen in allen Klassen vergleichbare Leistungszuwächse auf. Das Leistungsniveau dieser Kinder ist jedoch in allen Klassen geringer als das der Kinder mit akademischem Bildungshintergrund. Allerdings bleiben die Kinder mit niedrigem Bildungshintergrund aus Klasse B mit ihren Leseleistungen am Ende des ersten Schuljahres sogar unterhalb des Normbereichs (vgl., Abbildung 7.12, Tabelle D 11 im Anhang).

Tabelle 7.31: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres (WLLP Lesegeschwindigkeit)

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	56	1	.72	.55	.05
<i>Geschlecht</i>	56	1	1.93	.17	.04
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	10.12	<.01	.18
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.22	.65	.01
<i>Bildungsniveau</i>	56	1	2.22	.14	.05
<i>HE</i>	56	1	.60	.44	.01
<i>FM</i>	56	1	.11	.74	.00
<i>Schuljahr</i>	56	1	.01	.94	.00
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	56	1	2.33	.09	.13
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	56	1	.77	.38	.02
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	1.92	.17	.04
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.32	.58	.01
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	56	1	4.77	<.05	.09
<i>Schuljahr * HE</i>	56	1	2.20	.14	.05
<i>Schuljahr * FM</i>	56	1	7.72	<.01	.14

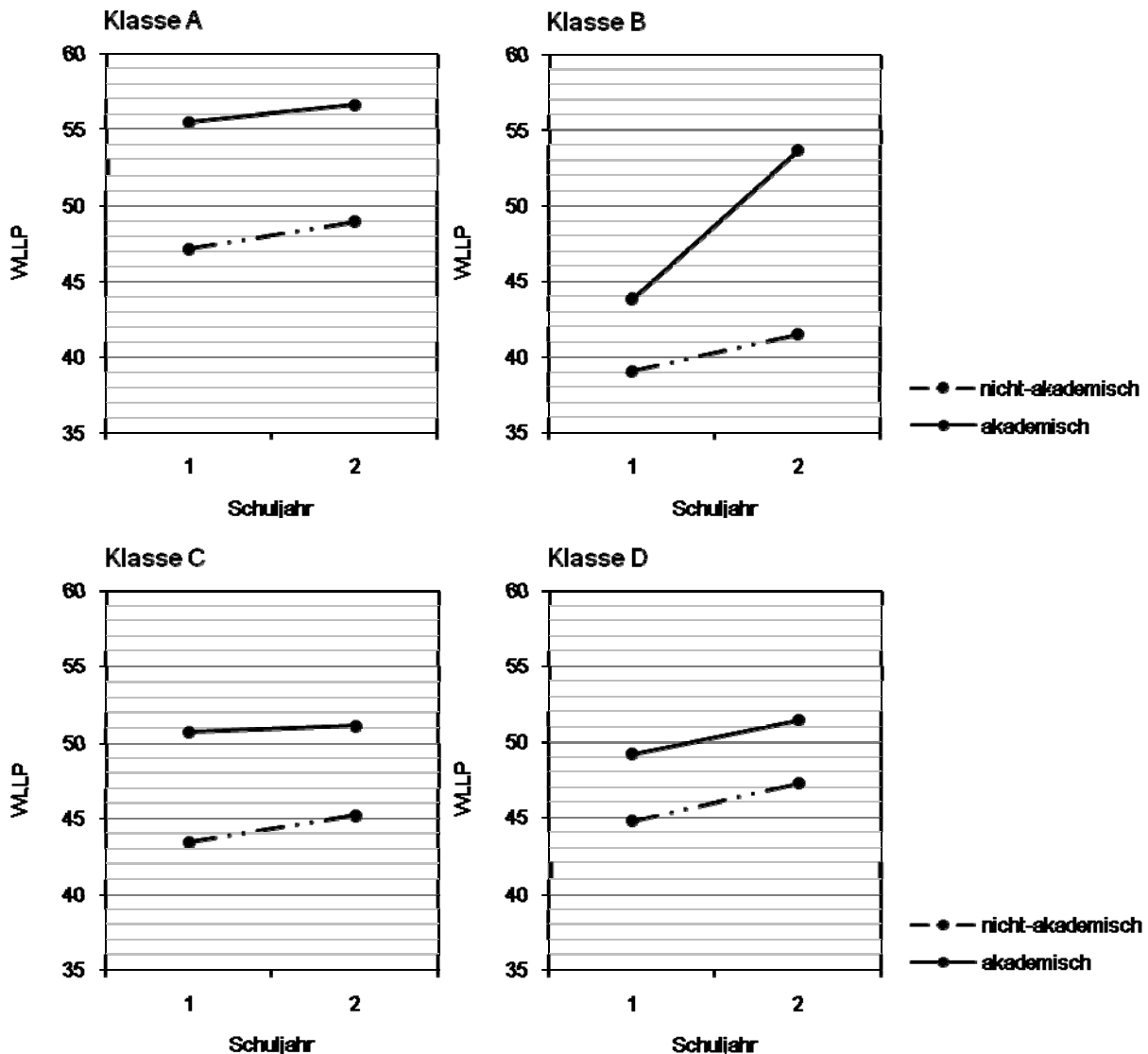


Abbildung 7.12: Wechselwirkungen zwischen Lesetestleistungen und Schuljahr in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern

7.2.1.3 Rechtschreibleistungen

Auch die Rechtschreibleistungen werden erwartungsgemäß durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse und den Unterricht bei einer bestimmten Lehrerin beeinflusst: Klasse B weist sowohl am Ende des ersten als auch am Ende des zweiten Schuljahres die geringsten Leistungen auf und bleibt sogar unterhalb des Normbereichs (vgl. Tabelle 7.32, Kapitel D im Anhang: Tabelle D.13, Abbildung 7.13). Die Leistungsniveaus der drei übrigen Klassen variieren im Normbereich. Am Ende des zweiten Schuljahres erzielt Klasse A die besten Rechtschreibtestleistungen, d. h. die beiden nach offenem Konzept unterrichteten Klassen bilden sowohl das untere wie auch das obere Ende der Leistungsreihenfolge der vier Klassen beim Rechtschreiben. Auch in ihrer Leistungsentwicklung unterscheiden sich die vier Klassen bedeutsam (vgl. Abbildung 7.13, Tabelle 7.32). Die einzelnen Klassen unterscheiden sich nicht nur in ihrem Leistungsniveau in der 1. Klasse, sie verbessern sich auch in unterschiedlichem Ausmaß: Der Leistungsanstieg in Klasse A mit einer *T*-Wert-Differenz von über eineinhalb Standardabweichungen ist deutlich größer als in den anderen drei Klassen, bei

denen ein Zuwachs um je eine halbe Standardabweichung festzustellen ist. (vgl. Tabelle 7.32): Auch wenn individuelle Merkmale und soziokulturelle Faktoren berücksichtigt werden, bleiben die Leistungsunterschiede zwischen den vier Klassen und die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Klassen und der jeweiligen Klassenstufe bedeutsam (vgl. Tabelle 7.33).

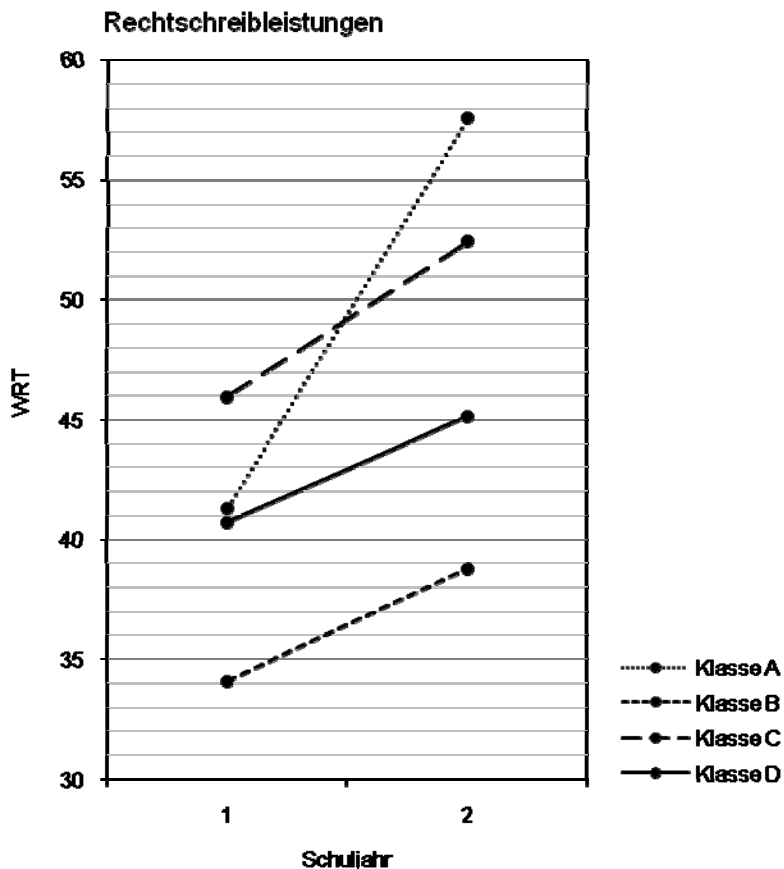


Abbildung 7.13: Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres

Tabelle 7.32: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	63	3	8.46	<.001	.30
<i>Schuljahr</i>	63	1	76.97	<.001	.57
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	63	3	10.72	<.001	.35

Erneut zeigt sich die kognitive Leistungsfähigkeit als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Rechtschreibleistungen: Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit erzielen auch höhere Testwerte im *WRT*. Alle anderen Kovariaten – Geschlecht, Mehrsprachigkeit, Bildungsniveau und Leistungsmotivation – tragen wenig zur Erklärung der Rechtschreibleistung bei.

Tabelle 7.33: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	56	3	7.02	<.001	.31
<i>Geschlecht</i>	56	1	.15	.70	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	4.47	<.05	.09
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.19	.67	.00
<i>Bildungsniveau</i>	56	1	1.10	.30	.02
<i>HE</i>	56	1	.26	.61	.01
<i>FM</i>	56	1	1.24	.27	.03
<i>Schuljahr</i>	56	1	.02	.90	.00
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	56	3	6.62	<.001	.30
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	56	1	.77	.39	.02
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	1.73	.20	.04
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.40	.53	.01
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	56	1	.05	.82	.00
<i>Schuljahr * HE</i>	56	1	.06	.81	.00
<i>Schuljahr * FM</i>	56	1	3.46	.07	.07

7.2.2 Soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit

Unterrichtsmerkmale wie Klassenzusammensetzung, Klassenführung, Persönlichkeit und Unterrichtsstil der Lehrkraft, beeinflussen ebenfalls die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Leistungsmotivation. Auch in diesen Bereichen werden daher Unterschiede erwartet.

7.2.2.1 Selbstständigkeit und Leistungsmotivation aus Sicht der Lehrerinnen

Die Zugehörigkeit zu einer Klasse wirkt sich entgegen der oben formulierten Annahme nicht unterschiedlich auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation aus (vgl. Tabelle 7.34, Tabelle 7.35), die Klassenlehrerinnen schätzen Selbstständigkeit und Leistungsmotivation in ihren jeweiligen Klassen alle vergleichbar ein.

Tabelle 7.34: Selbstständigkeit und Leistungsmotivation in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ende 1. Schuljahr	Klasse A (offener Unterricht)	16	-.14	1.24
	Klasse B (offener Unterricht)	10	.03	.86
	Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)	22	-.27	1.12
	Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)	19	.40	.57
	Gesamt	67	-.01	1.01
Ende 2. Schuljahr	Klasse A (offener Unterricht)	16	-.10	1.05
	Klasse B (offener Unterricht)	10	.02	.90
	Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)	22	-.32	1.20
	Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)	19	.44	.57
	Gesamt	67	.00	1.00

Tabelle 7.35: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Klassenzugehörigkeit	67	3	2.0	.13	.09
Schuljahr	67	1	.03	.86	.00
Schuljahr * Klassenzugehörigkeit	67	3	.41	.74	.02

Die kognitive Leistungsfähigkeit erweist sich als eine bedeutsame Einflussgröße für Selbstständigkeit und Leistungsmotivation (vgl. Tabelle 7.36): Kinder mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit werden selbstständiger und leistungsmotivierter eingeschätzt als Kinder mit geringerer kognitiver Leistungsfähigkeit. Unterschiede zwischen den Klassen zeigen sich, sobald individuelle Merkmale und soziokulturelle Faktoren mitberücksichtigt werden: Während die Kinder in den Klassen A und B (offener Unterricht) sich nur unbedeutend hinsichtlich Selbstständigkeit und Leistungsmotivation unterscheiden, werden die Kinder in Klasse C bezüglich dieser Merkmale als relativ gering, die in Klasse D als relativ hoch beurteilt; die Unterschiede sind jedoch statistisch nicht bedeutsam (vgl. Abbildung 7.14).

Tabelle 7.36: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	2.59	.06	.13
<i>Geschlecht</i>	59	1	.43	.51	.01
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	21.3	<.001	.30
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	.19	.67	.00
<i>Bildungsniveau</i>	59	1	.64	.43	.01
<i>Schuljahr</i>	59	1	.89	.35	.02
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	.84	.48	.05
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	59	1	2.08	.16	.04
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	3.40	.07	.06
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	1.01	.32	.02
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	59	1	.73	.40	.01

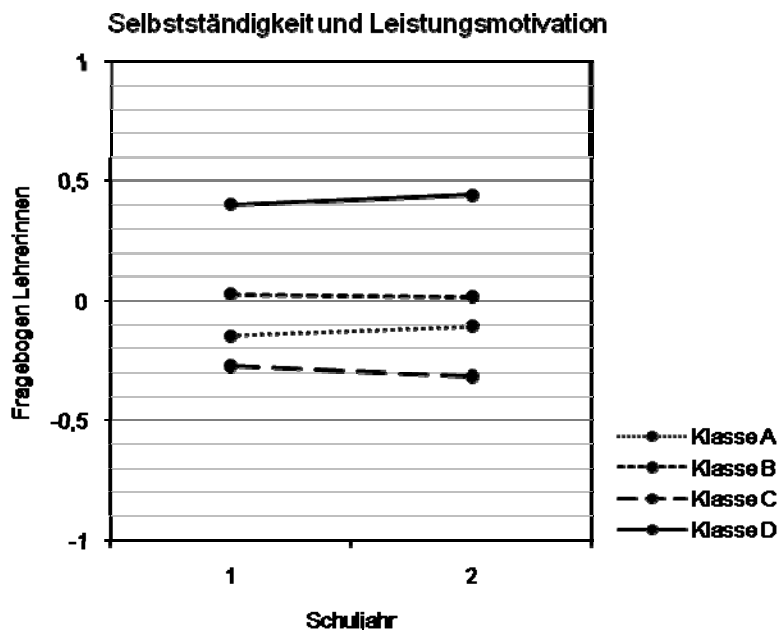


Abbildung 7.14: Selbstständigkeit und Leistungsmotivation in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit

7.2.2.2 Leistungsmotivation (*Leistungsmotivationsgitter*)

Schätzen die Kinder ihre Leistungsmotivation selbst ein, dann zeigt sich ein Effekt der Klassenstufe, das heißt der Leistungsmotivationsfaktor „Hoffnung auf Erfolg“ verändert sich im Verlauf des zweiten Schuljahres. Darüber hinaus besteht eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen Klassenzugehörigkeit und Klassenstufe auf die HE (vgl. Abbildung 7.15, Tabelle 7.37, Tabelle D 14 im Anhang): Während sich die HE in den Klassen A und B im Verlauf des zweiten Schuljahres nicht bedeutsam verändert, sinkt die HE in den Klassen C

und D. Die Unterschiede zwischen den Klassen entsprechen beim Leistungsmotivationsfaktor HE daher den Unterschieden zwischen den pädagogisch-didaktischen Konzepten: In den Klassen des lehrgangsorientierten Unterrichts (C und D) nimmt die HE im Verlauf des zweiten Schuljahres ab, in den Klassen des offenen Unterrichts (A und B) bleibt sie gleich.

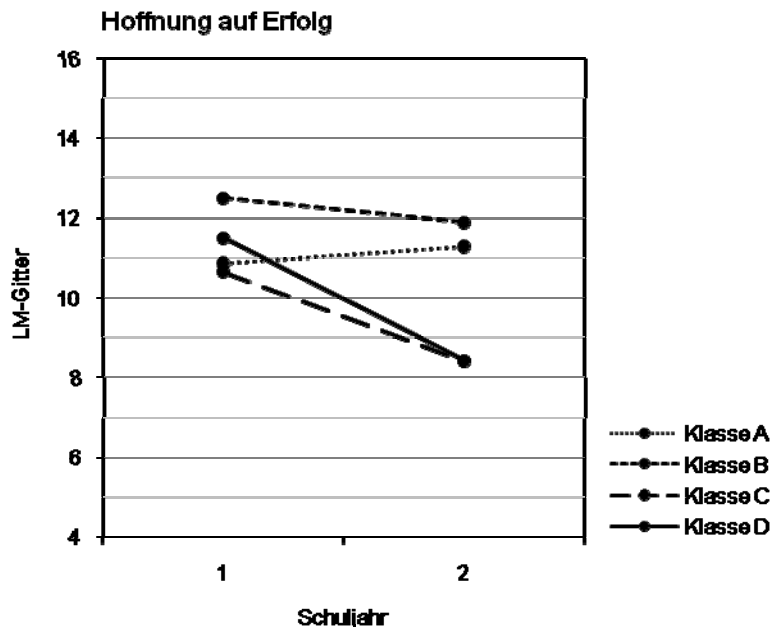


Abbildung 7.15: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

Tabelle 7.37: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	66	3	1.41	.25	.06
<i>Schuljahr</i>	66	1	8.90	<.01	.13
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	66	3	3.08	<.05	.13

Werden individuelle Merkmale und soziokulturelle Faktoren berücksichtigt, bestehen keine bedeutsamen Veränderungen mehr hinsichtlich der HE im Verlauf des Schuljahres. Darüber hinaus besteht auch keine bedeutsame Wechselwirkung zwischen Klassenzugehörigkeit und Klassenstufe auf die HE mehr. Dagegen zeigen sich nun Unterschiede in der HE zwischen den Klassen: Die Kinder in den Klassen A und B haben mehr HE als die Kinder in den Klassen C und D. Wieder entsprechen die Klassenunterschiede in der HE den Unterschieden zwischen den Konzepten: Die Kinder in den Klassen des offenen Unterrichts haben erwartungsgemäß mehr HE als die Kinder in den Klassen des lehrgangsorientierten Unterrichts (vgl. Tabelle 7.38). Außerdem hat das Geschlecht einen bedeutsamen Einfluss auf die HE: In

den Klassen A, C und D ist die HE bei den Jungen höher als bei den Mädchen, in Klasse B ist es genau umgekehrt (vgl. Abbildung 7.16).²⁹

Tabelle 7.38: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	3.20	<.05	.16
<i>Geschlecht</i>	59	1	4.62	<.05	.09
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	3.93	.053	.07
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	.41	.52	.01
<i>Bildungsniveau</i>	59	1	2.17	.15	.04
<i>Schuljahr</i>	59	1	.15	.70	.00
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	1.44	.24	.08
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	59	1	.22	.64	.00
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	.25	.62	.01
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	.00	.98	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	59	1	.04	.85	.00

²⁹ In die Auswertung der Daten von Klasse B konnten allerdings nur die Werte von drei Jungen gegenüber acht Mädchen einbezogen werden, so dass dieses Ergebnis möglicherweise nicht der Hoffnung auf Erfolg der Jungen in der Gesamtklasse entspricht. Der Skalensummenwert in der HE der Mädchen liegt mit 12.75 ungeachtet dessen hoch im Vergleich mit den Werten der Mädchen in den anderen drei Klassen (vgl. Anhang, Tabelle D.15).

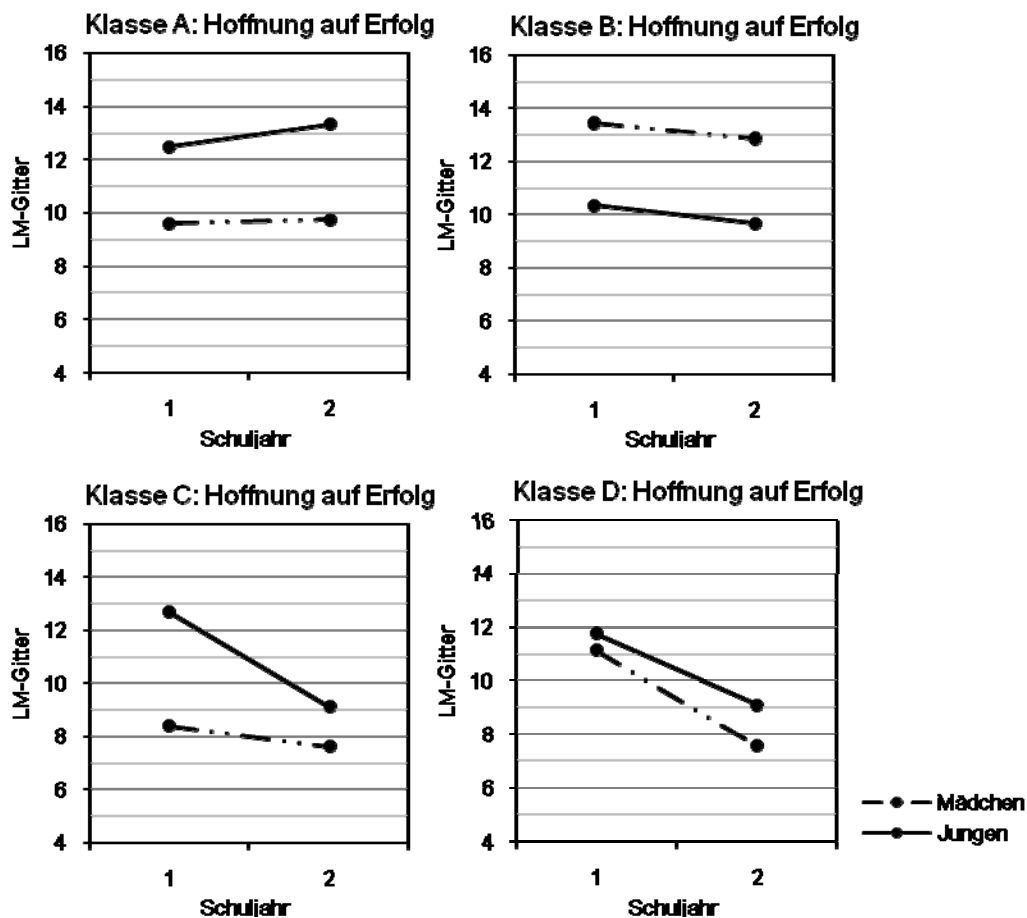


Abbildung 7.16: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

Tabelle 7.39: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres

		N	M	SD
Ende 1. Schuljahr	Klasse A (offener Unterricht)	16	5.56	1.83
	Klasse B (offener Unterricht)	11	6.45	4.28
	Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)	20	9.25	3.96
	Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)	19	6.63	1.83
	Gesamt	66	7.14	3.35
Ende 2. Schuljahr	Klasse A (offener Unterricht)	16	5.25	2.91
	Klasse B (offener Unterricht)	11	7.00	2.24
	Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)	20	6.25	2.22
	Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)	19	6.63	3.75
	Gesamt	66	6.24	2.90

Die Klassenzugehörigkeit wirkt sich auch auf die „Furcht vor Misserfolg“ (FM) unterschiedlich aus: Diese ist in Klasse C bedeutsam höher als in den anderen drei Klassen (vgl. Tabelle 7.39 und Tabelle 7.40, Abbildung 7.17).

Tabelle 7.40: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	66	3	3.67	<.05	.15
<i>Schuljahr</i>	66	1	1.65	.20	.03
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	66	3	2.42	.07	.11

Auch wenn soziokulturelle Faktoren und individuelle Merkmale berücksichtigt werden, bleiben die bedeutsamen Unterschiede zwischen den Klassen bestehen (vgl. Tabelle 7.41, Abbildung 7.17). Darüber hinaus erweisen sich zwei weitere Faktoren als einflussreich: Erstens beeinflusst das Geschlecht die Leistungsmotivation: Mädchen haben mehr FM als Jungen. Zweitens verändert sich die FM im Verlauf des Schuljahres, allerdings je nach Klassenzugehörigkeit unterschiedlich: In Klasse C ist FM am Ende des ersten Schuljahres bedeutsam höher als in den anderen Klassen, sinkt jedoch bis zum Ende des zweiten Schuljahres auf das Niveau der anderen Klassen ab, während die FM in den übrigen Klassen stabil bleibt (vgl. Abbildung 7.17).

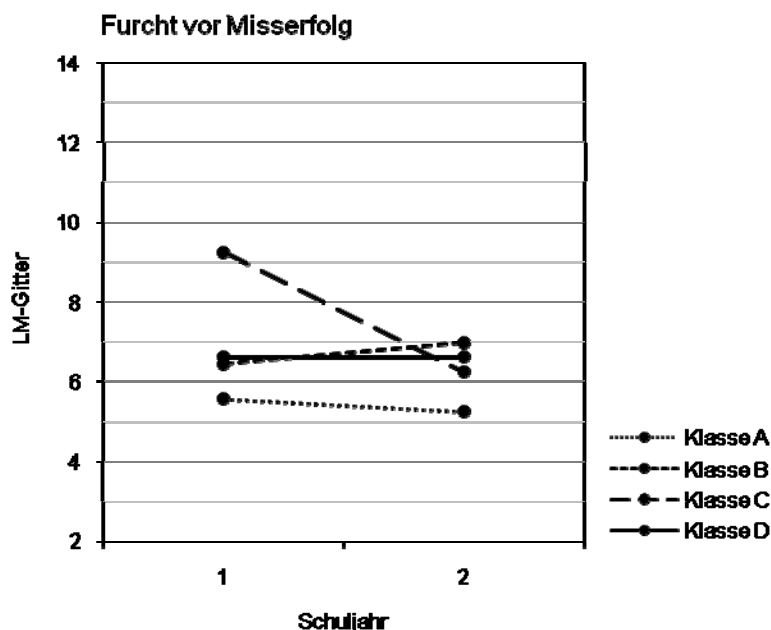


Abbildung 7.17: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

Tabelle 7.41: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	3.90	<.05	.19
<i>Geschlecht</i>	59	1	4.53	<.05	.09
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	1.67	.20	.03
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	.56	.46	.01
<i>Bildungsniveau</i>	59	1	.20	.66	.00
<i>Schuljahr</i>	59	1	5.07	<.05	.09
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	4.66	<.01	.22
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	59	1	1.09	.30	.02
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	2.17	.15	.04
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	4.04	=.05	.08
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	59	1	1.65	.20	.03

Ein weiterer Wechselwirkungseffekt tritt zwischen Schuljahr und familiärer Sprachsituation auf. Das heißt, die Entwicklung der FM steht in Beziehung zur familiären Sprachsituation der Kinder (vgl. Tabelle 7.42). Auf die weitere Interpretation dieses Effekts wird verzichtet, da die Gruppen der ein- und mehrsprachigen Kinder teilweise kleiner als fünf Kinder pro Gruppe sind (vgl. Tabelle D.16 im Anhang).

7.2.2.3 Kooperationsfähigkeit und Empathie

Entgegen den Erwartungen wirkt sich die Zugehörigkeit zu einer Klasse nicht verschieden auf die Kooperationsfähigkeit und die Empathie der Kinder aus: Die Lehrerinnen schätzen die eigenen Klassen alle vergleichbar in ihrer Kooperations- und Empathiefähigkeit ein (s. Tabelle 7.42, Tabelle 7.43).

Tabelle 7.42: Kooperationsfähigkeit und Empathie in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	16	.11	1.07
	<i>Klasse B (offener Unterricht)</i>	10	-.15	.96
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	-.30	1.27
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	19	.30	.42
	<i>Gesamt</i>	67	-.01	1.01
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	16	.28	1.07
	<i>Klasse B (offener Unterricht)</i>	10	-.27	.88
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	-.33	1.25
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	19	.29	.44
	<i>Gesamt</i>	67	.00	1.00

Tabelle 7.43: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	67	3	1.71	.17	.08
<i>Schuljahr</i>	67	1	.00	.98	.00
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	67	3	1.79	.16	.08

Auch unter Berücksichtigung individueller Merkmale und soziokultureller Faktoren zeigen sich keine bedeutsamen Effekte auf Kooperationsfähigkeit und Empathie (s. Tabelle 7.44).

Tabelle 7.44: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	1.85	.15	1.0
<i>Geschlecht</i>	59	1	1.03	.31	.02
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	.02	.90	.00
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	.02	.88	.00
<i>Bildungsniveau</i>	59	1	.69	.41	.01
<i>Schuljahr</i>	59	1	.00	.97	.00
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	59	3	1.84	.15	.10
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	59	1	.26	.61	.01
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	59	1	.41	.53	.01
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	59	1	1.60	.21	.03
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	59	1	.15	.70	.00

8 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Untersuchung war zu überprüfen, ob sich die pädagogisch-didaktischen Konzepte lehrgangsorientierten und offenen Unterrichts, realisiert im Rahmen des Schriftspracherwerbs im Verlauf des zweiten Schuljahres, unterschiedlich auf Leistungen, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation der Kinder auswirken. Eine weitere Frage war, ob die Zugehörigkeit zu einer Klasse, d. .h. die Klassenzusammensetzung, die Klassenführung, die Persönlichkeit und der Unterrichtsstil der einzelnen Lehrkraft, das Leistungsniveau, Lernfortschritte, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation verschieden beeinflussen. Dazu wurden die Leistungen, die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation in vier Klassen untersucht, von denen zwei Klassen lehrgangsorientiert, zwei offen unterrichtet wurden. Die Operationalisierung der pädagogisch-didaktischen Konzepte erfolgte über detaillierte Unterrichtsbeobachtungen zu Beginn und ausführliche Interviews am Ende des zweiten Schuljahres.

Folgende Hypothesen lagen der Studie zugrunde: *Erstens* wurde angenommen, dass sich die pädagogisch-didaktischen Konzepte lehrgangsorientierter und offener Unterricht unabhängig von der Lehrperson, die das jeweilige Konzept realisiert, nicht unterschiedlich auf die Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder auswirken. Weitere Hypothesen waren, dass *zweitens* Kinder aus Familien mit geringerem Bildungsniveau und *drittens* mehrsprachig aufwachsende Kinder im lehrgangsorientierten Unterricht bessere Lese- und Rechtschreibleistungen erzielen als im offenen Unterricht. *Viertens* wurde erwartet, dass sich die Zugehörigkeit zu einer Klasse als bedeutsam für die schriftsprachlichen Leistungen erweist. Hinsichtlich der sozialen Kompetenzen wurde *fünftens* angenommen, dass die Schüler/innen im offenen Unterricht in höherem Maße Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit aufweisen und *sechstens* leistungsmotivierter sind, als die Schüler/innen im lehrgangsorientierten Unterricht. Es wurde *siebtens* vermutet, dass die Klassenzugehörigkeit sich auch für die Ausprägung von sozialen Kompetenzen und Leistungsmotivation als bedeutsam herausstellt.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden mehrfache Varianzanalysen mit Messwiederholung sowie univariate Varianzanalysen durchgeführt. Als mögliche Einflussfaktoren wurden außerdem individuelle Merkmale (Geschlecht, Intelligenz und Leistungsmotivation) und soziokulturelle Faktoren (Bildungsniveau der Eltern und familiäre Sprachsituation) berücksichtigt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die dem offenen Unterricht häufig zugesprochenen positiven Auswirkungen nicht grundsätzlich bestätigt werden können, sondern dass es vielmehr von Bedeutung ist, wie ein Unterrichtskonzept umgesetzt wird. Eine Beschreibung des Unterrichts anhand der Kategorien lehrgangsorientiert und offen lässt noch keine Aussage über die Auswirkungen des Konzepts auf die Schüler/innen zu.

Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf die Testleistungen

Die Ergebnisse können, wie schon in vorangegangenen Untersuchungen, keinen eindeutigen Wirkungszusammenhang zwischen pädagogisch-didaktischem Konzept und Lese- und

Rechtschreibleistungen belegen. Die Annahme, dass unabhängig davon, nach welchem pädagogisch-didaktischen Konzept sie unterrichtet werden, alle Kinder ähnliche Leistungen erzielen, kann nur teilweise bestätigt werden. Sofern individuelle Merkmale und soziokulturelle Voraussetzungen nicht in die Analysen mit einbezogen werden, zeigen sich in den so genannten „Vorläuferfertigkeiten“ des Lesens Leistungsunterschiede zugunsten des lehrgangsorientierten Unterrichts. Beim Leseverständnis besteht eine Tendenz in die gleiche Richtung. Keine Unterschiede bestehen in den Rechtschreibleistungen. Werden hingegen individuelle Merkmale wie Geschlecht, Intelligenz und Leistungsmotivation sowie soziokulturelle Faktoren wie Bildungsniveau und familiäre Sprachsituation berücksichtigt, werden in keinem Bereich Unterschiede nachgewiesen. Somit unterscheiden sich die Ergebnisse sowohl von Befunden angloamerikanischer Studien der 1970er und 1980er Jahre (z. B. Bennett, 1976; Horwitz, 1979) als auch von Befunden zur Wirksamkeit „direkter Instruktion“ (vgl. u. a. Brophy & Good, 1986; Gruehn, 2002; Weinert & Helmke, 1997), in welchen sich der lehrgangsorientierte Unterricht als erfolgreicher erweist. Sie entsprechen dagegen neueren fachdidaktischen Untersuchungen zum Einfluss von Unterrichtskonzepten auf den Schriftspracherwerb, die keine Leistungsunterschiede zwischen den unterrichtsmethodischen Gruppen nachweisen (vgl. Hanke, 2005; Kirschhock, 2004; Weinhold, 2006). Diese für beide Konzepte insgesamt positiv zu bewertenden Ergebnisse könnten damit zu erklären sein, dass in den neueren deutschen Studien die pädagogisch-didaktischen Konzepte sorgfältiger operationalisiert wurden und insbesondere offener Unterricht solcher Art untersucht wurde, der bestimmten Beschreibungskriterien unterlag, wie das auch in der vorliegenden Untersuchung der Fall war.³⁰ Allerdings stimmen die meisten Untersuchungen darin überein, dass lernschwache Kinder in offenen Unterrichtskonzepten schlechter gefördert werden als in lehrgangsorientierten, insbesondere im ersten Schuljahr (u. a. Hanke, 2005; Kirschhock, 2004; May, 2001; Poerschke, 1999). Bekanntlich benötigen so genannte „Risikokinder“ eine stärkere Strukturierung des Unterrichtsstoffs, zusätzliche Erklärungen sowie Übersichtlichkeit und Klarheit im Unterrichtsablauf. Sollen offene Unterrichtsmethoden allen Kindern gerecht werden, was ja ihr Anspruch sein sollte, müssen sie augenscheinlich in diese Richtung weiterentwickelt werden. Das heißt, die Lernumgebung und das Material für lernschwache Kinder sollte vorstrukturiert, Differenzierung in Form individueller Unterstützung angeboten (statt, wie es bislang überwiegend der Fall ist, lediglich quantitativ mit (zu) vielen verschiedenen Materialangeboten zu differenzieren) und der Unterrichtsablauf transparent und klar gestaltet werden. Dass diese Anforderungen erfolgreich umgesetzt werden können, zeigt das Beispiel der einen offenen Klasse in dieser Untersuchung, auf die noch einzugehen sein wird.

Einflüsse individueller Merkmale auf die Schulleistungen

Als ein stabiler Einflussfaktor auf die Lese-Rechtschreibleistungen erweist sich die Intelligenz eines Kindes: Je kognitiv leistungsfähiger ein Kind ist, desto besser sind seine Leistungen. Dieser Effekt ist zwar statistisch bedeutsam, doch nicht sehr stark. Darüber hinaus besitzt das Bildungsniveau der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf einen untersuchten Teilbereich des Lesens, das Leseverständnis. Während intelligente Kinder unabhängig vom Unterrichtskon-

³⁰ Zur Kritik an der mangelhaften Begriffsschärfe und Operationalisierung der Konzepte in vielen einschlägigen Untersuchungen, vgl. Kapitel 2.4.7).

zept bessere Leistungen erzielen als weniger intelligente Kinder, wirkt sich das Bildungsniveau erwartungsgemäß in Abhängigkeit des Konzepts unterschiedlich aus: Kinder aus bildungsfernen Familien zeigen im lehrgangsorientierten Unterricht bessere Leistungen als im offenen. Dieser Befund kann vermutlich, im Kontext der oben berichteten Ergebnisse, als Resultat der schlechteren Förderung leistungsschwächerer Kinder im offenen Unterricht interpretiert werden. Kinder mit niedrigerem Bildungshintergrund haben in der Regel die schlechteren häuslichen Voraussetzungen für schulischen Erfolg, z. B. aufgrund beengter Wohnverhältnisse und weniger Unterstützung bei den Hausaufgaben und beim Lernen, selteneres Vorlesen und weniger Zugang zu lernrelevanten Medien wie Büchern, Spielen, Lernprogrammen am PC sowie eingeschränkter Freizeitaktivitäten und kultureller Erfahrungen. Ein schlechteres Abschneiden beim Lesen von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status ist inzwischen bekannt und wurde in mehreren Längsschnittuntersuchungen belegt (u. a. bei EVES: Zöller, Roos & Schöler, 2006 und IGLU: Bos et al, 2003). Dass solche Kinder in einem Teilbereich des Lesens im lehrgangsorientierten Unterricht besser als im Unterricht abschneiden, deutet darauf hin, dass auch sie eine stärkere Strukturierung der Unterrichtsinhalte und des Ablaufs benötigen, was der offene Unterricht offenbar in diesem Bereich trotz Differenzierung und Individualisierung nicht erreicht. Etwas besser schneiden die Kinder mit niedrigem Bildungsniveau im lehrgangsorientierten Unterricht ab, allerdings bestehen hier ebenfalls (geringere) Leistungsunterschiede im Leseverständnis zwischen Kindern mit niedrigem und hohem Bildungshintergrund.

Beim Vergleich der Leistungsentwicklung im Rechtschreiben zeigt sich, dass die Kinder im offenen ebenso wie im lehrgangsorientierten Unterricht ihre Rechtschreibleistungen im Verlauf des zweiten Schuljahres stärker als erwartet verbessern. Im offenen Unterricht liegen die Leistungen am Ende des ersten Schuljahres jedoch unter dem erwarteten Durchschnittsniveau (Normwerte), daher ist der Leistungsanstieg hier größer als im lehrgangsorientierten Unterricht.

Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf die Testleistungen

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse und der Unterricht bei einer bestimmten Lehrerin beeinflussen erwartungsgemäß die *Lese- und Rechtschreibleistungen*, sie scheinen sogar den größten Einfluss zu besitzen, denn die vier Klassen unterscheiden sich teilweise bedeutsam in ihren Leistungsniveaus. Darüber hinaus erzielt eine der offenen Klassen durchgängig geringere Leistungen als die anderen drei Klassen, im Rechtschreiben liegen die Leistungen sogar bis ans Ende des zweiten Schuljahres unterhalb des Normbereichs. Werden individuelle Merkmale wie Geschlecht, kognitive Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation sowie soziokulturelle Faktoren wie familiäre Sprachsituation und Bildungsniveau der Eltern berücksichtigt, werden in den Vorläuferfertigkeiten des Lesens und im Rechtschreiben noch Unterschiede nachgewiesen, in der Lesegeschwindigkeit und im Leseverständnis bestehen dagegen keine mehr. In den Vorläuferfertigkeiten des Lesens erzielen die Kinder einer offenen Klasse nur sehr schwache Leistungen, die gerade noch im Normbereich liegen und verbessern sich auch im Verlauf der 2. Klasse nur geringfügig. Die Leistungen der Kinder aus den übrigen Klassen variieren im Normbereich. Eine Erklärung für die schwachen Leseleistungen dieser offenen Klasse gerade in dem untersuchten Teilbereich könnte im Unterrichtsstil der Lehrerin liegen. Die Testaufgaben der Vorläuferfertigkeiten des Lesens setzen

genaues Zuhören und exaktes Umsetzen der Anweisungen voraus. Dies wird in der untersuchten offenen Klasse jedoch kaum geübt, da die Lehrerin in besonderem Maße Wert auf die Mitbestimmung der Schüler/innen im Unterricht legt und das Geschehen selten über direkte Instruktionen steuert. In der anderen offenen Klasse gibt es dagegen Phasen direkter Instruktion durch die Lehrerin und für die lehrgangsorientierten Klassen sind Instruktionen dieser Art sogar als typisch zu bezeichnen („unterstreiche mit einem roten Stift“, „schreibe das Wort dreimal in eine Zeile“ usw.). Eine andere Erklärung für die schwachen Leistungen im Rekodieren als grundlegender Vorläuferfertigkeit liegt in der Unterrichtsmethode „Lesen durch Schreiben“, die im ersten Schuljahr angewandt wurde. Da diese Methode vom (kommunikativen) Schreiben ausgeht und das Lesen erst dann vorgesehen ist, wenn die Kinder bereits von sich aus beginnen, sinnerfassend zu lesen, wird das Rekodieren (das Übersetzen einer Graphem- in eine Phonemfolge) nicht explizit geübt. Das Rekodieren kann auch an sinnlosen Wörtern geübt werden. Ähnlich wurde der Unterricht allerdings auch in der anderen offenen Klasse durchgeführt, in der die Schüler/innen aber besser abschnitten. Auch das Dekodieren als weitere Vorläuferfertigkeit wird in beiden Klassen kaum, bzw. nur freiwillig geübt. Die Dekodierfähigkeit bedeutet, dass ein Kind beim (lauten) Lesen von Wörtern den Sinn verstehen kann.

Darüber hinaus kann eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen der Klassenzugehörigkeit und dem Bildungsniveau der Eltern im Hinblick auf die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit festgestellt werden: Die Kinder mit hohem Bildungsniveau aus der einen (insgesamt schwächeren) offenen Klasse verbessern ihre Leistungen in der Lesegeschwindigkeit stärker als die „akademischen“ Kinder aus den anderen Klassen und holen somit den am Ende der 1. Klasse bestehenden Leistungsvorsprung auf. Dies trifft jedoch nicht für die Kinder mit niedrigem Bildungshintergrund zu, diese liegen im Leistungsniveau auch am Ende des zweiten Schuljahres etwa sechs *T*-Wertpunkte unter dem Niveau der *nicht-akademischen* Kinder in den anderen Klassen. Das heißt, dass in der einen offenen Klasse Schüler/innen mit niedrigerem Bildungsniveau schlechter gefördert werden, als in der anderen offenen Klasse und in den lehrgangsorientierten Klassen, wohingegen Schüler/innen mit höherem Bildungshintergrund zumindest den Leistungsvorsprung der anderen aufholen können. Dieser Befund scheint zu bestätigen, dass leistungsfähigere Kinder - denn ein hohes Bildungsniveau geht meist mit guten Lernvoraussetzungen einher - im offenen Unterricht gute Leistungen erzielen (können), während es sich bei leistungsschwachen Schüler/innen eher umgekehrt verhält. Die andere offene Klasse zeigt allerdings, dass offener Unterricht Kinder mit niedrigem Bildungshintergrund genauso fördern kann wie lehrgangsorientierter.

Außerdem unterscheiden sich die Klassen in ihrer Leistungsentwicklung im Rechtschreiben. Alle Klassen verbessern sich, jedoch ist der Leistungszuwachs bei einer der offenen Klassen besonders groß. Dabei ist zu beachten, dass die Analysen mit Normwerten berechnet wurden: Die Lernzuwächse der Kinder sind demnach größer als in der Referenzgruppe der Zweitklässler/innen. Die Leistungsniveaus von zwei Klassen (einer offenen und einer lehrgangsorientierten) lagen allerdings am Ende des ersten Schuljahres am unteren Ende, von einer offenen Klasse sogar unterhalb des Normbereichs, sodass sie auch einen größeren Rückstand aufzuholen hatten, was bei einer Klasse mit offenem Unterricht noch nicht erreicht werden konnte. Eine Erklärung für die eher schwachen Rechtschreibleistungen am Ende des ersten Schuljahres ist für die zwei offenen Klassen in der Lehrmethode zu finden: Der Lese- und Schreibun-

terrichtet erfolgte nach der Methode „Lesen durch Schreiben“, die in der 1. Klasse noch keine Beschäftigung mit Rechtschreibung vorsieht. Wird die Rechtschreibleistung jedoch mit einem Test erfasst, der keine lautgetreuen, sondern nur orthographisch korrekt geschriebene Wörter als richtig anerkennt, so kann es nicht verwundern, dass Kinder, die sich noch nicht mit Rechtschreibregeln befasst haben, schlechtere Leistungen erzielen. Dennoch gelingt es einer der offenen Klassen, in den Rechtschreibleistungen aufzuholen und bis zum Ende des zweiten Schuljahres sogar die besten Leistungen zu erzielen. Das Leistungsniveau der anderen Klasse mit offenem Unterricht liegt dagegen auch am Ende der 2. Klasse noch unterhalb des Normbereichs. In dieser Klasse wurde auch im zweiten Schuljahr auf eine Unterweisung in Rechtschreibung nahezu völlig verzichtet. In der anderen offenen Klasse wurde sehr strategieorientiert und individualisiert Rechtschreibunterricht gegeben, sodass dieser Klasse der stärkste Leistungszuwachs gelingt.

Allerdings erzielt auch eine der lehrgangsorientierten Klassen am Ende des ersten Schuljahres nur Rechtschreibleistungen, die gerade noch im Normbereich liegen. Die andere lehrgangsorientierte Klasse weist zwar etwas bessere Leistungen auf, doch liegt das Niveau deutlich unter dem der Leseleistungen. Möglicherweise haben die Lehrerinnen – wie es durchaus üblich ist – die Rechtschreibung weitgehend auf das zweite Schuljahr verschoben.³¹ Erst zu diesem Zeitpunkt, wenn die meisten Kinder lesen können und in der Lage sind, Wörter auf- oder zumindest abzuschreiben, scheinen die Lehrerinnen Regeln der deutschen Schrift in ihrem Unterricht zum Thema zu machen. Eine Lehrerin im offenen Unterricht verzichtet allerdings auch in der 2. Klasse fast völlig darauf. Gleichwohl erzielen alle Untersuchungsklassen am Ende des vierten Schuljahres normgerechte Rechtschreibleistungen, obwohl die Lehrerin die eine offene Klasse bis zum Ende der Grundschulzeit weiter geführt und der Rechtschreibung nach eigener Aussage einen eher geringen Stellenwert beigemessen hat.³² Grund dafür könnte sein, dass sowohl die intensive eigenständige Auseinandersetzung mit den Strukturen der Schriftsprache über das freie Schreiben als auch der Vergleich eigener Verschriftungen mit den korrekten Schreibungen zu einer Rechtschreibkompetenz führen können. Hinweise hierauf geben die Studien von Kirschhock (2004) sowie Weinhold (2006): Die Entwicklung von Rechtschreibkompetenzen wird vor allem in den ersten Schulmonaten stärker von einem offenen als von einem fibelorientierten Konzept unterstützt. Allerdings wurde der untersuchte entwicklungsorientierte Ansatz bei Kirschhock (offenes Konzept) durch systematische Rechtschreibeinheiten ergänzt. Dies könnte erklären, warum die eine Klasse, die offenes Arbeiten gerade bei der Rechtschreibung ebenfalls durch systematische Einheiten ergänzt, besser abschneidet als die andere offene Klasse, die darauf verzichtet.³³

³¹ Schließlich gelten sowohl im alten Bildungsplan von 1994, der zur Zeit der Testdurchführung noch angewendet wurde, als auch in den Bildungsstandards von 2004 das erste und zweite Schuljahr als eine Einheit. Daher ist für viele Inhalte die Entscheidung darüber, ob sie im ersten oder zweiten Schuljahr behandelt werden, den Lehrer/innen überlassen. Eine Beschäftigung mit Rechtschreibregeln kann also auch erst im zweiten Schuljahr erfolgen. Ob dies in den untersuchten Klassen der Fall war, ist jedoch reine Spekulation, da die Lehrerinnen nicht dazu befragt wurden. Naheliegend ist, dass keine der Lehrerinnen der Rechtschreibung im ersten Schuljahr einen großen Stellenwert eingeräumt hat, denn alle Klassen erzielen einen im Vergleich zur Normierungsstichprobe überdurchschnittlichen Leistungszuwachs im Verlauf des zweiten Schuljahres, wie übrigens auch die meisten Heidelberger Klassen (s. Scheib et al., 2005, S. 15, 19).

³² Allerdings weisen die Kinder dieser Klasse nach wie vor schwächere Leistungen auf, als die Kinder der anderen Klassen. Folgende Rechtschreibleistungen erzielen die Klassen am Ende des vierten Schuljahrs: Klasse A (N=14; M=59.21; SD=5.94), Klasse B (N=9; M=49.22; SD=5.09), Klasse C (N=16; M=52.67; SD=10.92), Klasse D (N=16; M=57.50; SD=6.39)

³³ Diese Klasse (A) weist auch am Ende des vierten Schuljahres noch die besten Rechtschreibleistungen auf, vgl. Fußnote 32.

Auch die Befunde von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) zeigen, dass Klassen, in denen schon zu einem frühen Zeitpunkt viel und häufig freie Texte geschrieben werden, bessere Leistungen erzielen als Klassen, in denen wenig geschrieben wird. Künftige Untersuchungen sollten daher den Zusammenhang von freiem Schreiben und der Entwicklung einer Rechtschreibkompetenz näher beleuchten.

Mögliche Ursachen für Leistungsunterschiede zwischen den offenen Klassen

Vielfältige Ursachen könnten für die unterschiedlichen Leistungen der offenen Klassen verantwortlich sein, unter anderem Personenmerkmale der Lehrerin (wie motivierend, empathisch, unterstützend, fürsorglich usw. sich eine Lehrerin gegenüber der Klasse verhält), das Klassenklima (eher von Zusammenhalt, Unterstützung oder Konkurrenz gekennzeichnet) sowie der Unterrichtstil der Lehrerin, der in vorliegender Arbeit berücksichtigt wurde. Tatsächlich könnten die guten Lese- und Rechtschreibleistungen der einen offenen Klasse im Unterrichtstil der Lehrerin begründet liegen: Die Lehrerin stellt kognitiv anspruchsvolle Aufgaben, die sie dem jeweiligen Lernniveau unterschiedlicher Kinder anpasst, gleichzeitig strukturiert sie Aufgaben jedoch durch inhaltliche oder methodische Zielvorgaben so, dass sie die Schüler/innen nicht überfordern. Sie wendet sich in offenen Unterrichtssituationen den Schüler/innen individuell oder gruppenweise zu, stellt Fragen und gibt Impulse zur Exploration und somit zur Weiterarbeit und zum Weiterdenken. Bei der Bewertung der Schüler/innen orientiert sie sich überwiegend an der individuellen Bezugsnorm, was nach Befunden von Gruehn (2000) tendenziell in einem positiven Verhältnis zu den Lernfortschritten steht. Fehler lässt sie zu und interpretiert sie im Rahmen der Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens, um Kinder gezielt zu unterstützen. Dass kognitiv herausfordernde Aufgaben, anspruchsvolles Üben und das Zulassen von Fehlern den Lernerfolg verbessern können, zeigen auch die Befunde von Gruehn (2000). Allerdings wirken sich diese Unterrichtsformen vorwiegend bei begabten Schüler/innen positiv aus. Dagegen kann wiederholendes Üben bei lernschwachen Kindern Lerndefizite kompensieren. Dabei gilt es jedoch, das Bedingungsgefüge genauer zu erforschen, unter dem wiederholendes Üben zum Erfolg führt, denn die Ergebnisse der zweiten offenen Klasse scheinen eher auf das Gegenteil hinzudeuten: In der schwächeren offenen Klasse werden vorwiegend Übungsaufgaben im Werkstattunterricht angeboten, die keine kreativen Denkleistungen erfordern. Teilweise arbeiten die Kinder auch an kleinen Projekten. Da die Lehrerin sich jedoch mit weiterführenden Fragen, Strukturierungshinweisen oder Impulsen sehr zurückhält, wird dabei die Chance auf ein kognitiv anspruchsvolleres Niveau nicht ergriffen. Zudem wird in der leistungsstarken offenen Klasse die zur Verfügung stehende Zeit deutlich effektiver genutzt als in der anderen Klasse, wo wesentlich mehr Zeit auf Organisatorisches verwendet wird, da die Lehrerin mit der Übertragung organisatorischer Aufgaben auf die Kinder deren Mitbestimmung und Selbstständigkeit im Unterricht fördern will. Offener Unterricht, der vorwiegend über eine Vielzahl von Materialangeboten differenziert, in dem mechanisch zu lösende Übungsaufgaben überwiegen und in dem die Lehrer/innen sich den Schüler/innen kaum beratend bzw. mit weiterführenden Fragen und Impulsen zuwenden, hat sich auch in den ORACLE-Studien (*Observational Research and Classroom Learning Evaluation*, vgl. Galton, Simon & Croll, 1980; Galton & Simon, 1981) als wenig erfolgreich erwiesen. Von Bedeutung sind sicherlich auch die Einstellungen der Lehrerinnen, die ihrem Unterrichtstil zugrunde liegen und sich in der Sicht auf ihre Rolle als Lehrerin gravierend unterscheiden. Beispielhaft seien zwei Aussagen zitiert: „Aber trotzdem

ist es so, es gibt Kinder, die lesen nicht, weil sie nicht wollen, die wollen nicht lesen, denen bringt das auch nichts und da mach ich auch nichts.“ (Lehrerin B). Demgegenüber steht die völlig andere Einstellung von Lehrerin A: „Wobei man natürlich aufpassen muss, weil es immer wieder Kinder gibt, die sich nicht genügend fordern, die eher den leichtesten Teil nehmen. Man muss aufpassen, dass diese Kinder sich auch fordern.“

Die Lehrerin der auffallend leistungsschwachen offenen Klasse erklärt ihren Unterrichtsstil u. a. als Reaktion auf die vorgefundenen Gegebenheiten in ihrer Klasse. Ihr Ziel ist es, dass die Kinder angstfrei und ohne Druck lernen und den Unterricht stark mitbestimmen können. Der Unterschiedlichkeit der Kinder versucht sie mit dem offenen Konzept gerecht zu werden. Über ihre Versuche, mit den unterschiedlichen Kindern auch lehrgangsorientierten Unterricht zu realisieren, erzählt sie: „Für die Guten war's zu langweilig, für die Schlechten eh zu schwer, Mittlere gab's nicht.“ Es kann bestätigt werden, dass es sich um die Klasse mit der heterogensten Zusammensetzung hinsichtlich Bildungsniveau und familiärer Sprachsituation handelt. Viele der Familien, aus denen die Schüler/innen stammen, sind zudem geprägt durch nicht-kontinuierliche Beschäftigungsverhältnisse der Eltern oder eines Elternteils bzw. längerfristige Erwerbslosigkeit, Wechsel der wichtigsten Bezugspersonen, (z. B. durch Trennung oder neue Partner/innen), beengte Wohnverhältnisse und damit einhergehende Einschränkungen bei den Hausaufgaben, sowie häufige Wohnungswechsel und somit häufige Wechsel der Bezugsgruppe. Die Kinder dieser Klasse erfahren daher vermutlich auch weniger familiäre Unterstützung beim schulischen Lernen als die Kinder aus den Vergleichsklassen. Somit sind sicherlich einige Faktoren nicht in die Auswertungen der Leistungen mit eingeflossen, die diese stark mitbestimmen.

Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts und der Schulklassenzugehörigkeit auf die Leistungsmotivation

Neben dem Einfluss auf die Lese- und Rechtschreibleistungen, war der Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation Gegenstand vorliegender Untersuchung. Es wurde angenommen, dass offener Unterricht soziale Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Empathie, aber ebenso sehr die Leistungsmotivation fördert. Diese Annahme lässt sich jedoch nur für die Leistungsmotivation auf Basis der Selbsteinschätzungen der Kinder aufrechterhalten: Die Hoffnung auf Erfolg sinkt bei den Kindern im lehrgangsorientierten Unterricht im Verlauf des zweiten Schuljahres. Werden Intelligenz, Geschlecht, Bildungsniveau und familiäre Sprachsituation bei den Berechnungen berücksichtigt, ist die Hoffnung auf Erfolg der Kinder im offenen Unterricht höher als im lehrgangsorientierten und bleibt über das gesamte Schuljahr stabil. Eine Erklärung für diesen Befund könnte die Bezugsnormorientierung bei der Rückmeldung von Leistungen bieten: Da im offenen Unterricht prinzipiell Leistungen individuell im zeitlichen Vergleich rückgemeldet werden, können die Schüler/innen am ehesten erkennen, wie sehr Leistungsverbesserung, Stagnation oder Leistungsver schlechterung von den eigenen Lernanstrengungen abhängen. Eine weitere Erklärung liefert die „Stage-Environment-Fit-Theorie“ (Eccles & Midgley, 1989) zur Lernfreude als Komponente des Leistungshandelns. Danach soll die Passung zwischen den Bedürfnissen der Schüler/innen und den Unterrichtsbedingungen möglichst optimal sein, um Lernfreude zu erhalten oder sogar zu verbessern. Selbstverständlich kann eine solche Passung sowohl im offenen als auch

im lehrgangsorientierten Unterricht realisiert werden. In beiden Unterrichtskonzepten kann Leistung individuell rückgemeldet und eine soziale Bezugsnorm vermieden werden. Da im lehrgangsorientierten Unterricht die Schüler/innen häufig alle die selben Aufgaben bearbeiten, muss die Lehrkraft ganz bewusst eine individuelle Bezugsnorm verwenden und soziale Vergleichsprozesse minimieren. Bei den hier untersuchten Klassen scheint die Passung im offenen Unterricht besser gelungen zu sein, als im lehrgangsorientierten Unterricht, was insbesondere an der Bezugsnormorientierung deutlich wird: Während sich die Lehrerinnen im lehrgangsorientierten Unterricht bei der Bewertung der Kinder hauptsächlich vom Vergleich mit der Gesamtklasse sowie von klassenübergreifenden Kriterien leiten lassen, legen die Lehrerinnen im offenen Unterricht neben übergreifenden Kriterien häufig individuelle Maßstäbe zugrunde, geben - besonders in einer der offenen Klassen - individuelle Rückmeldungen und beraten unterschiedlich je nachdem, wo ein Kind Schwierigkeiten hat. Darüber hinaus kann die größere Erfolgszuversicht auch durch das Gewähren von mehr Selbstständigkeit im offenen Unterricht erklärt werden, welches sich als förderlich für die Leistungsmotivation erwiesen hat, während die Einschränkung der Selbstständigkeit zu einer Abnahme derselben führt (Geppert, 1997; Rheinberg, 1995, 2000; Trudewind, Geppert & Börner, 1979). Dies zeigen Untersuchungen zu Erziehungseinflüssen auf die Leistungsmotivation.

Werden die Klassen einzeln betrachtet, bestätigt sich dieser Befund. Erwartet wurde, dass die Klassenzugehörigkeit die Leistungsmotivation beeinflusst. Tatsächlich scheint in diesem Fall aber das pädagogisch-didaktische Konzept größeren Einfluss zu besitzen, denn die Befunde entsprechen den oben besprochenen: Die Hoffnung auf Erfolg nimmt bei den Kindern in den Klassen des lehrgangsorientierten Unterrichts im Verlauf des zweiten Schuljahres ab, während sie bei den Kindern der Klassen des offenen Unterrichts stabil bleibt. Werden soziokulturelle Faktoren und individuelle Merkmale berücksichtigt, zeigen sich Klassenunterschiede entsprechend der Unterschiede zwischen den pädagogisch-didaktischen Konzepten: Die Hoffnung auf Erfolg ist im offenen Unterricht bedeutsam größer als im lehrgangsorientierten.

Auch bei der Furcht vor Misserfolg zeigen sich Unterschiede zwischen den Konzepten: Die Furcht vor Misserfolg ist in den lehrgangsorientierten Klassen bedeutsam höher als in den offenen. Zusätzlich unterscheidet sich die Entwicklung der Furcht vor Misserfolg im Verlauf des zweiten Schuljahres: Im lehrgangsorientierten Unterricht verringert sie sich im Schuljahresverlauf, im offenen Unterricht bleibt sie dagegen stabil niedriger. Unterschied und Wechselwirkung bleiben auch dann signifikant, wenn soziokulturelle Voraussetzungen und individuelle Merkmale berücksichtigt werden.

Einflüsse individueller Merkmale auf die Leistungsmotivation

Auch die Hoffnung auf Erfolg wird von der kognitiven Leistungsfähigkeit beeinflusst: Kinder mit höherem haben mehr Hoffnung auf Erfolg als Kinder mit geringerem kognitivem Ausgangsniveau. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass intelligentere Kinder in der Regel gute Leistungen erzielen und daher den Vergleich mit einem Gütemaßstab weniger scheuen als Kinder, die schlechtere Leistungen erzielen. Die guten Leistungen und die damit einhergehenden Erfolgserlebnisse könnten darauf zurückwirken, dass Kinder weiterhin leistungsmotiviert sind. Ebenso ist denkbar, dass intelligenteren Kindern schulische Wettbewerbssituatio-

nen und deren mögliche Konsequenzen bewusster sind und sie sich daher stärker an anderen Personen bzw. diversen Gütemaßstäben orientieren. Diese Überlegungen sind allerdings reine Spekulation, da hierzu bislang nur wenige Forschungsbefunde vorliegen. In der EVES-Studie wurde für die 4. Klasse nur ein geringer Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Intelligenz festgestellt (vgl. Schöler et al., 2004). Gering war auch der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Leistungen (ebd.).

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Hoffnung auf Erfolg ist das Geschlecht: Jungen haben im offenen wie im lehrgangsorientierten Unterricht mehr Hoffnung auf Erfolg als Mädchen. Dieser Befund weist Übereinstimmungen mit Befunden zum Selbstkonzept als zentraler Komponente der Persönlichkeit im Sinne der Wahrnehmung der eigenen Leistungstüchtigkeit auf: Frauen führen Erfolg eher auf Glück oder geringe Aufgabenschwierigkeit zurück und nicht auf ihre Fähigkeiten, während sie Misserfolge eher durch mangelnde Fähigkeiten erklären. Männer erklären dagegen Erfolge mit Begabung und Misserfolge mit mangelnder Anstrengung, Pech oder Zufall. Diese unterschiedlichen Attributionsmuster haben Einfluss auf das Selbstkonzept, das daher bei Frauen bei gleichen oder besseren Leistungen niedriger ausfällt als bei Männern (vgl. Hoffmann, Häußler & Peters-Haft, 1997; Holodynski & Oerter, 1995; Rustemeyer, 2000). Bei der Betrachtung auf Klassenebene bestätigt sich dieser Befund mit einer Ausnahme: In einer der offenen Klassen, nämlich der durchgängig leistungsschwächeren, ist es umgekehrt, in dieser Klasse haben Mädchen mehr Hoffnung auf Erfolg als Jungen. Da hier jedoch nur drei Jungen am Test teilgenommen haben, ist nicht bekannt, ob womöglich unter Einbeziehung aller Jungen der Klasse dieser Unterschied verschwinden würde. Möglicherweise wäre dann die Hoffnung auf Erfolg in der gesamten Klasse höher als in den anderen Klassen, was sich mit dem großen Ausmaß an Selbstständigkeit, das diesen Schüler/innen gewährt wird, erklären ließe. Das sind allerdings nur spekulative Überlegungen.

Die Befunde zum Leistungsmotivationsfaktor Furcht vor Misserfolg korrespondieren mit den vorher berichteten, denn das Geschlecht hat auch auf diesen Faktor Einfluss wobei Mädchen höhere Furcht vor Misserfolg haben als Jungen. Bei Betrachtung der einzelnen Klassen zeigen sich ebenfalls Unterschiede beim Leistungsmotivationsfaktor Furcht vor Misserfolg: Die Furcht vor Misserfolg ist in der einen lehrgangsorientierten Klasse zu Beginn des zweiten Schuljahres größer als in den anderen drei Klassen. Dies wirkt sich auch auf die Entwicklung der Furcht vor Misserfolg aus, diese sinkt nämlich im Verlauf des zweiten Schuljahres auf das Niveau der anderen drei Klassen ab. Somit wird deutlich, dass die Furcht vor Misserfolg im lehrgangsorientierten Unterricht insgesamt nicht höher ist als im offenen Unterricht, sondern dass dieser Befund von einer einzigen Klasse bestimmt wird. Eine Erklärung für die höhere Furcht vor Misserfolg in dieser Klasse könnte im Unterrichtsstil begründet liegen. Da die Schüler/innen fast immer gleichzeitig dieselben Aufgaben bearbeiten, können sie sich auch direkt miteinander vergleichen. Ist ein Kind früher fertig, bekommt es zusätzliche Aufgaben, die teilweise attraktiver sind, allerdings von den langsamen oder leistungsschwachen Kinder nicht bearbeitet werden dürfen. Dies könnte die Furcht vor Misserfolg steigern, zumal die Lehrerin sehr klar und strukturiert vorgeht und die Kinder in dieser Klasse in der Regel wissen, welche Leistung sie erbringen sollen, sich also des angelegten kriterialen Gütemaßstabs bewusst sind. Denjenigen, die die Zielvorgabe nicht erreicht haben, gibt die Lehrerin sofort Rückmeldung. Im Unterschied dazu ist der Unterricht bei der zweiten lehrgangsorien-

tierten Lehrerin zwar ähnlich angelegt, denn die Schüler/innen bearbeiten ebenfalls in der Regel die gleichen Aufgaben parallel. Die Lehrerin legt jedoch weniger Wert auf eine strukturierte Klassenführung und die klare Formulierung von Aufgaben. Unter den Schüler/innen bestehen daher öfter Unklarheiten über die genaue Aufgabe und Zielorientierung. Somit bleibt auch der angelegte Gütemaßstab vage. Es findet auch kein Vergleich mit den Mitschüler/innen im Sinne eines Wettbewerbs statt, da die genaue Zielvorgabe fehlt. Rückmeldungen gibt die Lehrerin eher allgemein, also weniger punktgenau und direkt. Darüber hinaus könnte die höhere Furcht vor Misserfolg in dieser lehrgangsorientierten Klasse auch auf die vielen steuernden Strukturierungshinweise der Lehrerin zurückzuführen sein. Befunde der „Heidelberger Schulleistungsstudien“ (Treiber & Weinert, 1985) zeigen nämlich, dass Strukturierungshinweise durch Lehrkräfte von Schüler/innen unterschiedlich empfunden werden, und zwar häufig nicht als hilfreich, sondern als kontrollierend. Einsiedler (1997) geht davon aus, dass inhaltlich beratende Hinweise willkommen sind, während Hinweise, die der Steuerung des Unterrichtsgeschehens dienen, als kontrollierend empfunden werden. Letzteres hat sich möglicherweise in der Untersuchungsklasse negativ auf die Leistungsmotivation ausgewirkt. Dass die Furcht vor Misserfolg zu Beginn des zweiten Schuljahres besonders hoch war, lässt sich vermutlich damit erklären, dass der Unterricht im Vergleich zum ersten Schuljahr mehr als in den anderen Klassen eine stärkere Leistungs- und -zielorientierung hatte. Die spätere Abnahme der Furcht vor Misserfolg könnte auf die Gewöhnung an die Leistungssituation zurückzuführen sein: Das heißt, die Schüler/innen haben vermutlich im Verlauf des Schuljahres Klarheit über Unterrichtserwartungen und -ziele erlangt, und stellen sich auf diese ein, so dass sie am Ende weniger Furcht vor Misserfolg haben als zu Schuljahresbeginn.

Bei der Einschätzung der Leistungsmotivation durch die jeweiligen Klassenlehrerinnen zeigen sich keine Unterschiede zwischen den einzelnen Konzepten: Bei allen Kindern ist die Leistungsmotivation vergleichbar ausgeprägt.

Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts und der Schulklassenzugehörigkeit auf die sozialen Kompetenzen

Im Unterschied zur Mehrzahl der Forschungsbefunde (u. a. Giaconia & Hedges, 1982; Hilgendorf, 1979; Horwitz, 1979), werden in vorliegender Untersuchung keine Einflüsse des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf die sozialen Kompetenzen und die Leistungsmotivation auf Grundlage der Einschätzungen der Klassenlehrerinnen nachgewiesen: Die Lehrerinnen beider Konzepte schätzen die sozialen Kompetenzen vergleichbar ein. Die Selbstständigkeit wird vom kognitiven Leistungsniveau eines Kindes bedeutsam beeinflusst. Intelligenter Kinder werden von den Lehrerinnen als selbstständiger eingeschätzt. Möglicherweise können sie Handlungsalternativen besser überblicken als weniger intelligente Kinder, fordern weniger Hilfe ein und werden daher als selbstständiger wahrgenommen. Auf Kooperationsfähigkeit und Empathie zeigt das kognitive Leistungsniveau dagegen keine Wirkung. Dieses Bild ändert sich auch nicht, wenn die Klassen einzeln betrachtet werden: Die Kinder aller Klassen werden in ihren Kompetenzen und in ihrer Leistungsmotivation von ihren Lehrerinnen etwa gleich eingeschätzt. Werden soziokulturelle Faktoren und individuelle Merkmale berücksichtigt, bleiben diese Befunde unverändert. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte eine Art „Betriebsblindheit“ der Lehrerinnen gegenüber der eigenen Klasse sein. So ist bekannt, dass

Benotungen der Klassenlehrer/innen und Testleistungen meist voneinander abweichen, da sich die Lehrer/innen eher an einem klasseninternen Bezugssystem orientieren, als an übergreifenden Maßstäben (Langfeldt & Tent, 1999, zit. nach Treutlein, Roos & Schöler 2009, S. 156 f). Ähnliches könnte auch bei der Einschätzung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation zugrunde liegen, denn die Lehrerinnen orientieren sich nicht nur am Bezugsrahmen der eigenen Klasse, sondern auch am gesamten Einzugsgebiet der jeweiligen Schule. Jede Lehrkraft arbeitet bereits eine Reihe von Jahren an ihrer Schule. Künftige Untersuchungen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen sollten daher die Kinderperspektive mit aufnehmen, so könnten z. B. Freie Texte zu Themen des Zusammenlebens Aufschluss über die Einstellung der Kinder zu sozialem und kooperativem Verhalten sowie über die Anwendung sozialer Kompetenzen geben. Eine weitere alternative Erhebungsmethode wäre die Beobachtung des Verhaltens der Schüler/innen durch unabhängige Beobachtungspersonen, auf die hier aus zeitökonomischen Gründen verzichtet wurde.

Rahmenbedingungen

Bei der Interpretation der Ergebnisse darf nicht vergessen werden, dass die Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Anlage und Durchführung der Untersuchung hatten, nicht optimal waren. Sie sollen daher etwas ausführlicher dargelegt werden. Die Stichprobe umfasste nur vier Klassen, hier wären zumindest sechs bis acht Klassen wünschenswert gewesen. Es hat sich aber als schwierig erwiesen, unter den sechzehn Heidelberger Schulen, die an der EVES-Studie teilnahmen, mehr Lehrerinnen zu finden, die sowohl gewillt waren, an der hier vorgestellten Untersuchung teilzunehmen, als auch die im Blickpunkt stehenden Konzepte durchführten. Aus den Antworten in einem Fragebogen zur Erstlesedidaktik, den die Lehrer/innen für die EVES-Studie ausfüllten, wurden über zwanzig Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt, die nach ihren eigenen Angaben entweder offen oder lehrgangsorientiert unterrichteten. Viele von ihnen lehnten schon am Telefon ab, an einer weiteren Untersuchung teilzunehmen. Andere lehnten einen zusätzlichen Zeitaufwand ab: vier Stunden für die Tests im Unterricht, ein bis zwei Stunden für ein persönliches Interview. Viele schreckten außerdem davor zurück, eine Woche im Unterricht beobachtet zu werden. Von denjenigen, die sich schließlich zu einem Vorgespräch bereit erklärten, stellte sich bei der Mehrzahl heraus, dass sie keinen offenen bzw. lehrgangsorientierten Unterricht entsprechend den aufgestellten Kriterien realisierten. Insbesondere das Auffinden offen praktizierten Unterrichts erwies sich als ausgesprochen schwierig. Die meisten Lehrer/innen, die der Meinung waren, offen zu unterrichten, öffneten ausschließlich organisatorisch und – gemessen an der gesamten Unterrichtszeit – nur einen geringen Zeitanteil (höchstens 20 %). Da der Unterricht jedoch auch methodisch und inhaltlich geöffnet sein und darüber hinaus kognitiv anregende Aufgaben enthalten sollte, konnten lediglich zwei Lehrerinnen in die Untersuchung mit einbezogen werden, die offenen Unterricht durchführten. Und obwohl diese beiden mit ihrer Realisierung von offenem Unterricht alle aufgestellten Kriterien erfüllten, war der Unterricht in den beiden Klassen doch in manchen Teilen überaus verschieden. Dies ging auch in die Diskussion der Ergebnisse ein.

Die meisten Lehrer/innen mit lehrgangsorientiertem Konzept waren überhaupt nicht interessiert, zusätzlich zur EVES-Studie noch an einer weiteren Untersuchung teilzunehmen. Am Telefon machten sie deutlich, dass sie ihre Aufgabe im Unterrichten sehen und wenig

Interesse und Kapazität haben, an Untersuchungen oder Projekten teilzunehmen. In dieser Zeit erarbeiteten alle baden-württembergischen Grundschulen ihren eigenen Bildungsplan, was viele Konferenzen mit sich brachte – dies wurde in den Gesprächen öfter kritisiert. Darüber hinaus werden in den Heidelberger Schulen sicher überdurchschnittlich viele Projekte durch Hochschulen und Behörden durchgeführt, z. B. zur Gesundheit, zur Gewaltprävention u. a., was für die Lehrer/innen ein Abweichen vom normalen Unterrichtsablauf erforderlich macht und Unterrichtszeit bindet. Dazu waren vor allem die Lehrer/innen mit lehrgangsorientiertem Konzept oftmals nicht bereit. So erklärt sich auch, warum keine der Lehrer/innen, die aufgrund der Auswertung des Fragebogens zur Erstlesedidaktik ausschließlich dem lehrgangsorientierten Konzept zugeordnet wurden, sich bereit fand, an der Untersuchung teilzunehmen. Die beiden Lehrerinnen, die schließlich dafür gewonnen werden konnten, sind insofern nicht ganz typisch, als sie zwar in dem beobachteten Schuljahr lehrgangsorientiert unterrichteten, in anderen Jahren aber auch schon geöffnete Unterrichtsphasen realisiert hatten und auch beabsichtigen, das künftig wieder zu tun. Der beobachtete Unterricht war daher lehrgangsorientiert, die Einstellungen der beiden Lehrerinnen entsprechen jedoch eher einem gemischten Konzept. Beide waren außerdem über ihr Unterrichtsdeputat hinaus sehr engagiert und boten in ihrer Freizeit Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag an. Innere Einstellungen zu Unterricht und Unterrichtskonzept, Schule, den Schülerinnen und Schülern usw. wurden hier nicht erhoben. Es wird jedoch angenommen, dass sie eine Bedeutung für Leistungen und soziale Kompetenzen der Schüler/innen besitzen.

Da es schwierig war, schon allein vier Klassen zu finden, die die beiden pädagogisch-didaktischen Konzepte entsprechend den Kriterien realisierten, wurde in Kauf genommen, dass die Zusammensetzung der Klassen hinsichtlich des Bildungsniveaus und der familiären Sprachsituation nicht einheitlich war; in den offen unterrichteten Klassen finden sich mehr Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau und mehr mehrsprachige Kinder. Diese Faktoren wurden bei den Analysen berücksichtigt. Zudem sind auch die Anteile der Kinder, die an der Untersuchung teilnehmen, in den Klassen unterschiedlich: In den offen unterrichteten Klassen nehmen weniger Kinder teil. Vermutlich stehen Eltern mit höherem Bildungsniveau wissenschaftlichen Untersuchungen positiver gegenüber und erlauben ihren Kindern eher daran teilzunehmen. Besonders dann, wenn Sprachschwierigkeiten hinzukommen, ist die Schwelle für Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund höher, ihre Kinder an den Untersuchungen teilnehmen zu lassen. Der Unterschied zwischen offenen und lehrgangsorientierten Klassen in der Verteilung von mehrsprachigen Kindern und Kindern mit niedrigem Bildungshintergrund ist auffallend. Er könnte dahingehend gedeutet werden, dass das offene Konzept auch eine Reaktion auf die Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Kinder sein könnte und im Gegensatz dazu die relative Homogenität in den Lernvoraussetzungen der Kinder die Lehrerinnen dazu bewegt, nach lehrgangsorientiertem Konzept zu unterrichten.

Angesichts dieser eher ungünstigen Bedingungen ist die positive Einstellung der vier Lehrerinnen gegenüber Unterrichtsforschung als sehr erfreulich anzusehen und sollte – im wahrsten Sinne des Wortes – „Schule machen“.

Fazit

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Effektivität beider Unterrichtskonzepte, besonders aber das des offenen Unterrichts, abhängig von der jeweiligen Umsetzung durch die einzelne Lehrerin ist. Das offene Konzept kann von der Lehrerin freier gestaltet werden als das lehrgangsorientierte – dies impliziert auch mehr Spielraum hinsichtlich des Lernerfolgs. Während sich die beiden lehrgangsorientierten Klassen in den meisten Bereichen auf dem gleichen Leistungsniveau befinden, unterscheiden sich die beiden offenen Klassen stark voneinander, ohne dass individuelle oder soziokulturelle Faktoren dabei ausschlaggebend wären. Es muss also davon ausgegangen werden, dass Merkmale der Lehrkraft bzw. die Umsetzung eines Konzepts das ausschlaggebende Kriterium für diesen Erfolg sind.

Die vorliegende Untersuchung hat aufgrund der kleinen Stichprobe eher explorativen Charakter, allerdings deuten Befunde anderer Studien darauf hin, dass die großen Leistungsunterschiede zwischen den offenen Klassen kein Zufall sind. So stellt Weinhold (2006) bei einem Vergleich zum Einfluss dreier Unterrichtskonzepte auf die Lese- und Schreibleistungen der Schüler/innen fest, dass die Klassen, die nach dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet wurden, sich am stärksten voneinander unterscheiden und die unterschiedlichsten Leistungen hervorbringen. In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde zur Unterrichtsqualität offener und lehrgangsorientierter Klassen von Poerschke (1999): Während im lehrgangsorientierten Unterricht lediglich ein Unterrichtstyp guter Qualität aufgefunden wird, lassen sich beim offenen Unterricht ein Typ mäßiger und ein Typus sehr guter Qualität identifizieren.

Offener Unterricht scheint demnach in mehreren Bereichen stärker zu divergieren als lehrgangsorientierter Unterricht: Zum einen in der Realisierung des Unterrichtskonzeptes selbst – in der einen offenen Klasse geschieht dies kognitiv anspruchsvoll und individualisierend, in der anderen eher quantitativ differenzierend, nämlich über Materialvielfalt und Mitbestimmung der Kinder bei der Unterrichtsorganisation. Zum anderen hinsichtlich der Schüler/innen, die davon in unterschiedlicher Weise profitieren. So stimmen die meisten Befunde darin überein, dass lernschwache Schüler/innen von offenem Unterricht weniger profitieren. Dies zeigt auch das Beispiel der einen offenen Klasse mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit ungünstigen Ausgangsvoraussetzungen. In dieser Klasse wird deutlich, dass diese ungünstigen Voraussetzungen (bildungsferne Milieus, geringe familiäre Unterstützung, Anforderungen in anderer Hinsicht) eigentlich einen klar strukturierten Unterricht erfordern. Der Unterricht in dieser Klasse ist allerdings geprägt von einem geringen Strukturierungsgrad, vom Anspruch an die Kinder, aus einer Vielzahl von Aufgaben das Angemessene auszuwählen und von der weitgehenden Zurückhaltung der Lehrerin. Um das Konzept erfolgreich zu nutzen erfordert offener Unterricht darüber hinaus Selbststeuerungsfähigkeiten, die vermutlich bei den Schüler/innen dieser Klasse (noch) nicht in ausreichendem Maß entwickelt waren. Zudem kann sich das Konzept „Lesen durch Schreiben“ negativ auswirken, da grundlegende Vorläuferfertigkeiten des Lesens (Rekodieren und Dekodieren) nicht geübt werden und die Rechtschreibung nicht systematisch und außerdem erst im zweiten Schuljahr gelehrt wird. Zusätzlich bestand hier die Problematik, dass die Lehrerin aufgrund einer vermeintlichen Schonung der Kinder die Rechtschreibung auch im zweiten Schuljahr kaum unterrichtete. Einige Forschungsbefunde (u. a. Gruehn, 2000)

sprechen dafür, dass begabte Schüler/innen mehr Nutzen aus einem offenen Unterricht ziehen, vor allem dann, wenn er kognitiv anspruchsvoll ist. Dafür sprechen die sehr guten Rechtschreibleistungen der Kinder in der anderen offenen Klasse, die die Leistungen der Kinder im lehrgangsorientierten Unterricht übertreffen. Für Kinder mit durchschnittlichen Lernvoraussetzungen scheint das Unterrichtskonzept hinsichtlich der Leistungen insgesamt nicht bedeutsam zu sein.

Auch der lehrgangsorientierte Unterricht kann sich in seiner Realisierung unterscheiden: In der einen Klasse sehr strukturiert, zielorientiert und für die Kinder durchschaubar, in der anderen Klasse demgegenüber weniger strukturiert und häufig unklar in den Anleitungen und der Zielformulierung. Auf die Lese- und Rechtschreibleistungen der Schüler/innen hat dies jedoch keine bedeutsamen Auswirkungen, so dass in dieser Hinsicht eine größere Stabilität des lehrgangsorientierten Unterrichts gegenüber Einflüssen des Unterrichtsstils und der Klassenzugehörigkeit festzustellen ist. Jedoch können starke Strukturierung und Zielorientierung offenbar auch zu einer Minderung der Leistungsmotivation führen, denn die Furcht vor Misserfolg ist in der besonders strukturiert geführten Klasse größer als in den anderen Klassen. Das Gewähren von Selbstständigkeit, Strukturierungshinweise inhaltlicher Art (vor allem in einer der Klassen) sowie die Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler/innen scheinen dagegen im offenen Unterricht die Leistungsmotivation zu fördern. Festzustellen bleibt, dass die lehrgangsorientierten Klassen zwar sehr homogen zusammengesetzt waren, die Schüler/innen mit niedrigem Bildungsniveau in manchen Bereichen aber dennoch schlechtere Leistungen erzielten als diejenigen mit hohem Bildungsniveau, da im Unterricht kaum innere Differenzierung stattfand. Die Lehrerinnen des lehrgangsorientierten Unterrichts wiesen im Interview eine deutlich egalisierende, die Lehrerinnen im offenen eine individualisierende Zielorientierung auf. Aber auch im offenen Unterricht, in dem häufig differenziert und teils individualisiert wurde, gelang es nicht, den Lernraum zu schaffen, in dem alle Kinder mit gleichen kognitiven Voraussetzungen auch gleiche Leistungen erzielten. Daraus leitet sich für die Schulpraxis ab, dass Unterricht an Merkmale und Voraussetzungen der Kinder angepasst werden muss und nicht umgekehrt. Nicht jedes Unterrichtskonzept ist in „Reinform“ geeignet für jedes Kind. Doch dazu benötigen Lehrerinnen größere diagnostische Kompetenzen, um Differenzierungs- und gegebenenfalls Förderbedarf zu erkennen und Kinder entsprechend unterstützen zu können. Die Beispiele zeigen aber auch, dass Nachteile eines Konzepts, wie niedrigere Lernleistungen beim offenen Unterricht, nicht zwangsläufig auftreten müssen. Offenbar können positive Seiten beider Konzepte, wie z. B. systematische Einheiten und Strukturierungshilfen, (lehrgangsorientierter Unterricht) ergänzt von Mitbestimmung bei Unterrichtsinhalten und kognitiv anregenden Aufgaben, (offener Unterricht) sinnvoll verbunden werden.

Die unterschiedlichen Realisierungsweisen der pädagogisch-didaktischen Konzepte durch die Lehrerinnen können auf verschiedene fachdidaktische und pädagogische Kenntnisse, aber auch auf verschiedene Einstellungen und biographische Erfahrungen zurückgeführt werden. Dabei setzt die Durchführung eines kognitiv anspruchsvollen und an die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen angepassten offenen Unterrichts sicherlich größere Anstrengungen voraus und ist mit sehr hohen Ansprüchen an die Professionalität und an die pädagogische und fachdidaktische Kompetenz der Lehrer/innen verbunden. Diese können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern müssen während der ersten und zweiten Phase der

Lehrer/innenausbildung qualifiziert angeregt und unterstützt werden. Auch parallel zur Berufspraxis müssen kontinuierliche Weiter- und Fortbildung selbstverständlicher Teil der komplexen Arbeit in der Schule werden. Die hier vorgestellten Lehrerinnen des offenen Unterrichts unterscheiden sich eindrucklich in ihrer alltäglichen Arbeit. Da bei ihnen die erforderliche Unterstützung und Anregung nicht gewährleistet waren, stellt sich die Frage, ob für das offene Konzept zu wenige eindeutige Vorgaben und Strukturen für die Gestaltung des Unterrichts gegeben werden, es also der Kompetenz und dem Engagement der einzelnen Lehrkraft überlassen bleibt, wie sie dieses Konzept realisiert. Für den lehrgangsorientierten Unterricht stellt sich andererseits die Frage, ob qualitative innere Differenzierung, individualisierte Lernangebote und Unterstützungsformen, aber auch Unterrichtsformen, die soziale Kompetenzen trainieren und die Leistungsmotivation stärken, verbindlicher in den Unterrichtsalltag integriert werden sollten.

Eine eindeutige Bewertung der beiden untersuchten Konzepte lehrgangsorientierten und offenen Unterrichts ist aufgrund der uneinheitlichen Befundlage nicht möglich und wohl auch nicht sinnvoll. Unterricht muss sich heute an den Lernvoraussetzungen der Kinder und dem Rahmen, den die Klasse und die Schule sowie das gesamte Umfeld vorgeben, orientieren. Dabei sollten alle Methoden und Ressourcen eingesetzt werden, die die Kinder unterstützen, bestmögliche kognitive und soziale Kompetenzen zu entwickeln und dabei die Lernfreude zu erhalten.³⁴ Es müsste somit wohl eher von „differenzierendem“ und „adaptivem“ Unterricht gesprochen werden. Um diesem Ziel näher zu kommen scheint es dringend nötig, Lehrkräfte in ihrer anfangsunterrichtlichen Kompetenz zu stärken, d. h. ihnen eine Reihe von Möglichkeiten der Differenzierung und entsprechende fachdidaktische Methoden aufzuzeigen. Hilfreich wäre es sicherlich auch, wenn mehr Lehrkräfte Unterrichtsbeobachtungen zulassen und diese nicht als Kontrolle, sondern als Möglichkeit zur Rückmeldung hinsichtlich der Effektivität des jeweils gewählten Unterrichtskonzepts und seiner Realisierung sehen ansehen könnten.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Unterricht, der Vorteile beider Unterrichtskonzepte miteinander verbindet, sicherlich einen Beitrag dazu leisten kann, dass Kinder langfristig ihre Lernfreude behalten, gleichzeitig aber auch gute Grundlagen für den späteren Lernerfolg gelegt und Potenziale der Kinder genutzt werden können. Freiräume für selbstbestimmtes Lernen erweisen sich als ebenso notwendig, wie gezielt, sachbezogene Impulse und Strukturierungen, gerade beim Schriftspracherwerb. Die vorliegende Untersuchung kann einen Beitrag zu Aspekten eines solch differenzierenden, adaptiven Unterrichts leisten.

³⁴ Denn wenn Kinder sich zum Geburtstag im dritten Schuljahr „eine Gymnasialempfehlung“ wünschen, wie das in einer kleinen Gemeinde bei Heidelberg mittlerweile üblich ist, dann ist das Verhältnis zwischen kognitiven und sozialen Lernzielen zweifellos aus dem Gleichgewicht geraten.

9 Literatur

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aitkin, M, Bennett, N & Hesketh, J. (1981). Teaching styles and pupil progress: A reanalysis. *British Journal of Educational Psychology*, 51, (2), 170-186.
- Aken, M. A. G. van, Helmke, A. & Schneider, W. (1993). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 341-350). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Arlin, M. (1984). Time, equality and mastery Learning. *Review of Educational Research*, 54, 65-86.
- Arnhold, G. (2005). *Kleine Klassen – große Klasse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atkinson, J. W. (1974). Motivational determinants of intellectual performances and cumulative achievement. In J. W. Atkinson & J. Raynor (Eds.), *Achievement and performances* (pp. 389-410). Washington DC: Winston.
- Aufschnaiter, C. v. & Aufschnaiter, S. v. (2002). Über den Zusammenhang von Handeln, Wahrnehmen und Denken. In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder* (S. 233-246). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psychologie des Unterrichts. Band 1*. Weinheim: Beltz.
- Balhorn, H. (1998). Heiko Balhorn fragt nach. In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1* (S. 333-336). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Bartnitzky, H. (1998). „Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen“ Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1* (S. 14-46). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Beck, K. & Krapp, A. (2001). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 31-74). München: Psychologie Verlags Union.
- Bennett, N. (1976). *Unterrichtsstil und Schülerleistung*. Stuttgart: Klett.
- Birkel, P. (1994). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen (WRT 2+)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

- Bischof-Köhler, D. (2000). Entwicklungspsychologische Ansätze. In H. J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie* (S. 165-176). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bönsch, M. (2002). Materialstrukturen für offenen Unterricht. In *Offener Unterricht. GEW-Hilfen für den Schulalltag. Primarstufe – Sekundarstufe I und II*, 5-7. Hrsg von der GEW Baden-Württemberg.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Voss, A., Badel, I. & Pläßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69-142). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster u. a.: Waxmann.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Brügelmann, H. (1983). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Libelle.
- Brügelmann, H. (1997). „Öffnung des Unterrichts“ aus der Sicht von LehrerInnen. Bericht Nr. 3a aus dem Projekt OASE. Universität Gesamthochschule Siegen.
- Brügelmann, H. (1998). Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers & S. Richter (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband S 58* (S. 8-43). Seelze/Velber: Erhard Friedrich.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998). *Die Schrift erfinden*. Lengwil am Bodensee: Libelle.

- Brügelmann, H., Hengartner, E. & Reichen, J. (1994). Richtig schreiben durch freies Schreiben? In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen* (S. 135-148). Konstanz: Libelle.
- Brunstein, J. C. & Spörer, N. (1998). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 622-629). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses* (S. 234 – 250). Stuttgart: Klett.
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 CFT 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Claussen, C. (1995). Freie Arbeit als Element eines Konzepts der Öffnung von Schule und Unterricht. In C. Claussen (Hrsg.), *Handbuch freie Arbeit* (S. 13-23). Weinheim: Beltz.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program, description, and assessment data. *Educational Psychologist*, 27, 291-315.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D. C.: US Government Printing Office.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). What is the Self in Self-Directed Learning? In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations* (pp. 75-92). Münster: Waxmann.
- Dehn, H. (1990). *Zeit für die Schrift: Lesenlernen und Schreibenkönnen*. Bochum: Kamp.
- Dickhäuser, O., Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Geschlechtsunterschiede im Lern- und Leistungsverhalten am Computer: Ein theoretischer Rahmen. In F. Försterling, J. Stiensmeier-Pelster & L.-M. Silny (Hrsg.), *Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation* (S. 53-76). Göttingen: Hogrefe.
- Dietrich, T. (Hrsg.). (1963). *Die pädagogische Bewegung „vom Kinde aus“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dollase, R. (1973). *Soziometrische Techniken: Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen*. Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., H. 6, 889-903.

- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-Environment-Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Volume 3: Goals and Cognitions* (pp. 139-186). San Diego, California: Academic Press Inc.
- Einsiedler, W. (1981). *Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Einsiedler, W. (1990). Neue Lehr- und Lernformen in der Grundschule. In R. Olechowsky und W. Wolf (Hrsg.), *Die kindgemäße Grundschule* (S. 224-235). Wien: Jugend und Volk.
- Einsiedler, W. (1991). *Ergebnisse und Probleme der Forschung zur Schulleistung in der Grundschule*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In F. E. Weinert und A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225-240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Einsiedler, W. (2001). *Ergebnisse und Probleme aus der Unterrichtsforschung im Primarbereich*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31. Jg., H1, 6-22.
- Faust-Siehl, G. (1990). *Kinder heute. Herausforderung für die Schule: Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/M.* Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Ferdinand, W. (1972). Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Schreib- (Lese-) Unterrichts in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4, 105-117.
- Fölling-Albers, M. (1992). *Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Weinheim: Beltz.
- Fölling-Albers, M. (2001). Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht. Jahrbuch Grundschule 3. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Sonderband S 62* (S. 10-51). Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Fölling-Albers, M. (2003). Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit. In A. Panagiotopoulou & H. Brügelmann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfah-*

- rungen im Grundschulalter. Jahrbuch Grundschulforschung* 7 (S. 34-43). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Freppon, P. A. & Dahl, K. (1998). Balanced instruction: Insights and considerations. *Reading Research Quarterly*, 33, 240-251.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Gagné, R. (1980). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Galton, M. & Simon, B. (1981). ORACLE: its implications for teacher training. In B. Simon & J. Willcocks (Ed.), *Research and practice in the primary classroom*. (pp. 176-189). London: Routledge & Kegan Paul.
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Garlichs, A. (1993). Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Alltag im offenen Unterricht. In R. Schmitt & R. Valtin im Auftrag des Vorstandes des Arbeitskreises Grundschule e. V. (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 78*. Hemsbach: Beltz.
- Geppert, U. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 45-58). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gerich, M. & Jürgens, E. (1992). Erfahrungen von Lehrern mit der Kleinen Klasse – Ein Modell macht Schule. *Empirische Pädagogik*, 6, 2, 271-292.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 879-888.
- Giaconia, R. M. & Hedges, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52, 579-602.
- Glasersfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 531-553.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.

- Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32-54). Konstanz: Faude.
- Hagstedt, H. (1991). Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In U. Hameyer, R. Lauterbach & J. Wiechmann (Hrsg.), *Innovationsprozesse in der Grundschule* (S. 367 – 382). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanke, P. (1997). Schriftspracherwerbsprozesse von Kindern nach verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen des Anfangsunterrichts. In E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 233-251). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hanke, P. (1998). Offener Anfangsunterricht im Spiegel von Theorie und Praxis – Ansprüche und Realitäten. Empirische Ergebnisse zur Praxis schriftsprachlichen Anfangsunterrichts aus dem Forschungsprojekt „Schrift-Spracherwerb“. In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers & S. Richter (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband S 58* (S. 73-79). Seelze/Velber: Erhard Friedrich.
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Waxmann: Münster.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. E. (1977). Kernkonzepte des Schullernens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 207-228.
- Hartinger, A. & Hawelka, B. (2005). Öffnung und Strukturierung von Unterricht - Widerspruch oder Ergänzung? *Die Deutsche Schule*, 97, 329-341.
- Heckhausen, H. (1972). *Begabungsentfaltung für jeden*. Osnabrück: Fromm.
- Hellmich, F. (2005). Was bedeuten die Befunde aus IGLU für das Lehren und Lernen in der Grundschule? In F. Hellmich (Hrsg.), *Lehren und Lernen nach IGLU – Grundschulunterricht heute* (S. 13-30). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Helmke, A. (1993a). Die Entwicklung der Lernfreude im Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), 77-86.
- Helmke, A. (1993b). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59-76). München: Psychologie Verlags Union.

- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik- Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1990). Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts – clusteranalytische Studien. In M. Knopf & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Emanuel Weinert* (S. 180-200). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA Classroom Environment Study. *Teaching and Teacher Education*, 2, 1-18.
- Heuser, O. (1971). *Der Erstleseunterricht in Geschichte, Theorie und Praxis*. Wuppertal: Henn.
- Hilgendorf, E. (1979). *Teilevaluation des Tempelhofer Projekts*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Hoffmann, L., Häußler, P. & Peters-Haft, S. (1997). *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (1995). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 551-589). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Horwitz, R. A. (1979). Psychological effects of the „open Classroom“. *Review of Educational Research*, 49, 71-86.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H. Heyns, B. & Michelson, S. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, D. W., Roger, T. J. & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of educational research*, 5-54.

- Jürgens, E. (Hrsg.). (1994a). *Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I: Praxisberichte über effektives Lernen im offenen Unterricht*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Jürgens, E. (1994b). *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Kasper, H. (1992). Offene Unterrichtsformen in der englischen Primarschule. In G. Reiß & G. Eberle (Hrsg.), *Offener Unterricht – Freie Arbeit mit lernschwachen Schüler/innen und Schülern* (S. 93-114). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kasper, H. (Hrsg.). (1994). *Lasst die Kinder lernen. Offene Lernsituationen*. Braunschweig: Westermann.
- Kern, A. & E. (1955). *Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens*. Freiburg: Herder.
- Kilian, K., Hameyer, U. & Lege, J. (1994). Der Wochenplan. In U. Hameyer (Hrsg.), *Pädagogische Ideenliste* (S. 67-77). Kronshagen: Körner Verlag.
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittstudie über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber.
- Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S.325 – 339). München: Psychologie Verlags Union.
- Kron, F. W. (2000). *Grundwissen Didaktik*. München, Basel: Reinhardt.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A. et al. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004. Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlaufe eines Schuljahres* (S. 162-194). Münster: Waxmann.
- Lamberigts, R. & Diepenbrock, J.-W. (1993). Aktivierender Unterricht in einer kooperativen Lernumwelt: Implementation und Effekte in einem Feldexperiment. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 94–103). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Laus, M. & Schöll, G. (1995). *Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- Lipowsky, F. (1999). *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule* (S. 126-159). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Lütje-Klose, B. (1996). Der amerikanische Whole Language Approach – ein Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule. *Die Sprachheilarbeit* 41/1, 31-41.
- May, P. (1995). Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. In H. Brügelmann, H. Balhorn & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift* (S. 344-349). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- May, P. (2001). *Lernförderlicher Unterricht. Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 85-111). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Marx, H. (1998). *Knuspels Leseaufgaben (Knuspel-L). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. (2000). Einfluss von Lehrmethoden und Hörverstehen auf das Lesenlernen im Grundschulalter. In R. Duit & C. von Rhöneck (Hrsg.), *Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lern-Forschung – Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* (S. 191-231). Kiel: IPN Schriftenreihe.
- Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1990). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Moschner, B. (1998). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629-634). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Mücke, S. (2006). Vorhersagestabilität von Kontextbedingungen auf die basalen Leseleistungen von Schülern in der Grundschule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 87-108). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, H. (1964). *Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. Ein empirischer Beitrag zum Vergleich des ganzheitlichen und lautsynthetischen Lehrverfahrens*. Meisenheim: Hain.
- Naujok, N. (2000). *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, M. (2004). *Lesen durch Schreiben in offenen Lernsituationen. Eine qualitative Fallstudie in Hamburger ersten Klassen zum Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Petersen, P. (1965). *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim: Beltz.
- Peterson, P. (1979). Directed instruction reconsidered. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.) *Research on teaching. Concepts, findings and implications* (pp. 57-69). Berkely/California: Mc Cutchan.
- Poerschke, J. (1999). *Anfangsunterricht und Lesefähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Ramsegger, J. (1992). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. München: Juventa Verlag.
- Rauin, U. (1987). Differenzierender Unterricht. Empirische Studien im Überblick. In U. Steffens & T. Bargels (Hrsg.), *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts* (S. 111-137). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Reich, K. (2002). Kindheit als Konstruktion oder die Konstruktionen der Kinder? In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder* (S. 247-257). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Reichen, J. (1982). *Lesen durch Schreiben* (Heft 1). Zürich: Sabe.
- Reichen, J. (1992). Lesen durch Schreiben. Berichte vom Leselehrgang mit emanzipatorischem Konzept. *Päd Extra*, 6, 6-9.

- Reichen, J. (1998). *Sachunterricht und Sachbegegnung. Grundlagen zur Lehrmittelreihe „Reihe Mensch und Umwelt“*. Hamburg: Heinevetter.
- Reichen, J. (2001). *Hannah hat Kino im Kopf*. Hamburg: Heinevetter.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Reiß, G., Böhm, O. & Eberle, G. (1992). Offener Unterricht mit lernschwachen Schülern. Eine Einführung. In G. Reiß & G. Eberle (Hrsg.), *Offener Unterricht. Freie Arbeit mit lernschwachen Schülern* (S. 9-44). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Renkl, A. (1996). *Träges Wissen: Warum Erlerntes nicht genutzt wird*. Psychologische Rundschau, 47, 292-300.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (1998). Motivationstraining und Motivierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 478-482). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Röber-Siekmeyer, C. (1998). DEN SCHRIBISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. In R. Weingarten (Hrsg.), *Schriftspracherwerb* (S.116-150). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röber-Siekmeyer, C. & Tophinke, D. (2002). *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roos, J., Treutlein, A., Zöller, I. & Schöler, H. (2007). *Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Abschlussbericht*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Roos, J. & Schöler, H. (Hrsg.). (2009). *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roos, J., Zöller, I. & Fehrenbach, C. (2005). *Lese- und Rechtschreibleistung am Ende der 2. Klasse: Testleistungen, Einflussfaktoren und Urteile der Lehrkräfte*. (EVES Arbeitsberichte Nr. 3). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Rosenshine, B. V. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching*. Berkeley, CA.: McCutchan.

- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1999). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1. Austausch unter Ungleichen*. Gründungszüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Rustemeyer, R. (2000). Attributionstheorie und Geschlechterforschung. In F. Försterling, J. Stiensmeier-Pelster & L.-M. Silny (Hrsg.), *Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation* (S. 99-120). Göttingen: Hogrefe.
- Rutter, M., Maughan, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Scheib, K., Schöler, H., Fehrenbach, C., Roos, J. & Zöller, I. *Lese- und Rechtschreibtestleistungen am Ende der 1. und 2. Klasse - Ein Vergleich zweier Jahrgänge sowie eine Prüfung von Einflussfaktoren (EVES-Arbeitsberichte Nr. 4)*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schenk, C. (2002). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schermer, F. J. (1998). Soziales Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 663-668). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schick, A., Fehrenbach, C., Treutlein, A., Zöller, I., Roos, J. & Schöler, H. (2006). *Familiärer Hintergrund der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in Heidelberg. Sozioökonomischer Status, Bildungsnähe, Familienstruktur und außerschulische Förderung (EVES-Arbeitsberichte Nr. 6)*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schmalohr, E. (1961). Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. *Erziehung und Psychologie, Schule und Psychologie, Beiheft 16*.
- Schmalt, H.-D. (1976). *Die Messung des Leistungsmotivs*. Verlag für Psychologie: Göttingen.
- Schmalt, H.-D. (2003). Leistungsmotivation im Unterricht: über den Einsatz des LM-Gitters in der Schule. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 105-128). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (1994). *Lese-Rechtschreib-Forschung heute: Einführung*. Bern: Huber.
- Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie der Schule und des Unterrichts* (S. 327-363). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (2001). Lesenlernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 434-441). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Schöler, H., Scheib, K., Roos, J. & Link, M. (2003). *Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse: Lehrerurteile, Testleistungen und Einflussfaktoren (2)*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schöler, W. (1977). *Strukturen und Modelle des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeits-selbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3-14). Göttingen: Hogrefe.
- Schründer-Lenzen, A. & Merkens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 15-44). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Sennlaub, G. (Hrsg.). (1990). *Mit Feuereifer dabei. Praxisberichte über Freie Arbeit und Wochenplan*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Shuell, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 60, No. 4, 531-547.
- Siebert, H. (2002). Lehren als Lernbegleitung. In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder* (S. 223-232). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Silbereisen, R. K. (1998). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 823-861). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.) *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe.
- Skinner, B. F. (1971). *Erziehung als Verhaltensformung. Grundlagen einer Technologie des Lehrens*. München: E. Keimer Verlag.
- Solomon, D. & Kendall, A. J. (1976). Individual characteristics and childrens performance in „open“ and „traditional“ classroom settings. *Journal of Educational Psychology*, 68, 613-625.
- Speck-Hamdan, A. (1998). Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In L. Huber, G. Kegel & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Einblicke in den Schriftspracherwerb* (S. 101-110). Braunschweig: Westermann.

- Spiewak, M. (2005, 1. September). Klein allein ist noch nicht fein. *Die Zeit*, Nr. 36.
- Spitta, G. (1985). *Kinder schreiben eigene Texte, Klasse 1 und 2*. Bielefeld: CVK.
- Steins, G. (1998). Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica*, 44, 117-129.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226-239.
- Steins, G. & Wicklund, R.A. (1997). Untersuchungen zu Bedingungen der Förderung von Perspektivenübernahme. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 184-196.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 629-647.
- Thränhardt, B. (2002). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Entwicklung und Evaluation eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im frühen Grundschulalter*. Diplomarbeit im Fach Psychologie. Universität Würzburg.
- Treiber, B. & Weinert, F. E. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster: Aschendorff.
- Treinius, G. & Einsiedler, W. (1996). *Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Lernleistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- Treutlein, A., Roos, J., Schöler, H. (2009). Merkmale des Anfangsunterrichts. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Schriftspracherwerb in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (S. 109-143). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trudewind, C., Geppert, U. & Börner, H. (1979). Selbstständigkeitserziehung durch Lehrer: Beziehungen zur Leistungsmotivation und Ängstlichkeit ihrer Schüler. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 3, 235-251.
- Valtin, R. (1998). Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In L. Huber, G. Kegel & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Einblicke in den Schriftspracherwerb* (S. 59 -74). Braunschweig: Westermann.
- Van Orden, G. C., Pennington, B. F. & Stone, G. O. (1990). Word identification in reading and the promise of subsymbolic psycholinguistics. *Psychological Review*, 97, 488-522.
- Voß, R. (2002). Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

- Wagner, G. & Schöll, G. (1992). *Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten – Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung in einer 4. Grundschulklasse*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- Walberg, H. J. (1971). Models for Optimizing and Individualizing School Learning. *Interchange Vol. 2, 3*, 15-27.
- Wallbott, H. G. (2000). Empathie. In H. J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie* (S. 370-380). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule–Offener Unterricht*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Weinhold, S. (2006). Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte. Eine Longitudinalstudie in Klasse 1-4. In S. Weinhold (Hrsg.), *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung* (S. 120-151). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weiß, R. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1, CFT 1. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 2* (S. 1-87). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1999). Differentialpsychologische Theorien der kognitiven Entwicklung als Grundlage einer praxisrelevanten Unterrichtsforschung. In *Zeitschrift für Psychologie* 207, 399-418.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1987). Schulleistungen. Leistungen der Schule oder der Kinder? *Bild der Wissenschaft 1*, 62-73.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wiater, W., Dalla, E. & Müller, J. (2002) *Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation*. München: Verlag Ernst Vögel.
- Wilberg, S. & Rost, D. H. (1999). Große Klassen – kleine Leistung? Klassenstärke und Geschichtskenntnisse in fünfzehn Ländern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (3), 138-143.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernalers. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 225-242). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Zehnpfennig, H. & Zehnpfennig, H. (1995). „Neue“ Schule in „alten“ Strukturen? *Grundschulunterricht* 6, 5-7.

- Zehnpfennig, H. & Zehnpfennig, H. (1996). Was ist „Offener“ Unterricht? In *Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten* (S. 46-60). Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.
- Zöller, I., Roos, J. & Schöler, H. (2006). Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 45-65). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabelle 2.1: Items zur Schüler/innenorientierung und zum konstruktivistischen Unterricht aus dem Fragebogen zur Erfassung der Wahrnehmung des Fachlehrers/der Fachlehrerin und des Fachunterrichts bei Gruehn (2000)	28
Tabelle 3.1: Kriterien zur Unterscheidung didaktisch-methodischer Ansätze zum Schriftspracherwerb im zweiten Schuljahr	55
Tabelle 6.1: Kategorien für die Unterrichtsbeobachtung im Klassenunterricht	80
Tabelle 6.2: Kategorien für die Unterrichtsbeobachtung in Werkstatt bzw. Freiarbeit	81
Tabelle 6.3: Fragenschwerpunkte im Lehrerinneninterview (vgl. Interviewleitfaden Kapitel E im Anhang)	82
Tabelle 6.4: Anteil des offenen und des lehrgangsorientierten Unterrichts in der beobachteten Unterrichtszeit.....	84
Tabelle 6.5: Anteil der unterschiedlichen Unterrichtsformen in der beobachteten Unterrichtszeit in Prozent..	88
Tabelle 6.6: Anteil der Unterrichtsinhalte in der beobachteten Unterrichtszeit in Prozent	93
Tabelle 6.7: Anteil der eingesetzten Unterrichtsmaterialien in der beobachteten Unterrichtszeit in Prozent (nicht angegebene Prozentwerte repräsentieren kleine Pausen und Unterbrechungen des Unterrichts)	95
Tabelle 6.8: Angebote in der Freiarbeit Klasse A	97
Tabelle 6.9: Beispiel für gemeinsamen Unterricht: "Expertengruppen"	99
Tabelle 6.10: Angebote in der Werkstatt in Klasse B	101
Tabelle 6.11: Pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen und Geschlechterverteilung. (Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Gesamtklassen)	107
Tabelle 6.12: Ein- oder Mehrsprachigkeit und pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen (Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Gesamtklassen)	107
Tabelle 6.13: Bildungsniveau und pädagogisch-didaktisches Konzept nach Klassen	108
Tabelle 6.14: Bildungsniveau und pädagogisch-didaktisches Konzept.....	109
Tabelle 6.15: Kognitive Leistungsfähigkeit nach der CFT 1 (Cattell et al., 1997), gemittelte T-Werte der Klassen 1 und 2 nach Altersnorm	109
Tabelle: 6.16: Fragebogen zur Beurteilung der sozialen Kompetenzen und der Leistungsmotivation durch die Lehrerinnen.....	115
Tabelle 6.17: Faktoren der sozialen Kompetenz (Beurteilung der Lehrerinnen)	116
Tabelle 6.18: Soziometrischer Fragebogen	118
Tabelle 6.19: Verkürzte Version des Leistungsmotivationsgitters für Kinder ab dem 2. Schuljahr (nach Schmalt 1976).....	120
Tabelle 7.1: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Score 1).....	123
Tabelle 7.2: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	124
Tabelle 7.3: Testleistungen im Leseverständnis am Ende des 2. Schuljahres.....	124
Tabelle 7.4: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung (Leseverständnis)	125
Tabelle 7.5.: Effekte der Pädagogisch-didaktischen Konzepte und des Bildungsniveaus auf die Lesetestleistung (Score 2)	126
Tabelle 7.6: Testleistungen in Lesegeschwindigkeit (WLLP) am Ende des 1. und 2. Schuljahres.....	127
Tabelle 7.7: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Lesegeschwindigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres	127

Tabelle 7.8: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	128
Tabelle 7.9: Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres	129
Tabelle 7.10: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf die Rechtschreibtestleistungen am Ende des 1. und 2. Schuljahres	130
Tabelle 7.11: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	131
Tabelle 7.12: Rechtschreibtestleistungen in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept und vom Faktor Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	131
Tabelle 7.13: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte, der Furcht vor Misserfolg und der verschiedenen Kovariaten sowie ihrer Wechselwirkungen auf die Rechtschreibtestleistungen am Ende des 1. und 2. Schuljahres	132
Tabelle 7.14: Selbstständigkeit und Leistungsmotivation in Abhängigkeit vom pädagogisch- didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte aus dem Fragebogen für die Lehrkräfte)	133
Tabelle 7.15: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres	133
Tabelle 7.16: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres	133
Tabelle 7.17: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	134
Tabelle 7.18: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	135
Tabelle 7.19: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts, des Geschlechts und der verschiedenen Kovariaten auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	136
Tabelle 7.20: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	137
Tabelle 7.21: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	138
Tabelle 7.22: Kooperationsfähigkeit und Empathie (Lehrerinnen-Fragebogen) in Abhängigkeit von den pädagogisch-didaktischen Konzepten am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte)	139
Tabelle 7.23: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres	139
Tabelle 7.24: Effekte des pädagogisch-didaktischen Konzepts und der verschiedenen Kovariaten auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres	139
Tabelle 7.25: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf die Lesetestleistungen am Ende des 1. und 2. Schuljahres	140
Tabelle 7.26: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	141
Tabelle 7.27: Lesetestleistungen (Score 2) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 2. Schuljahres	142
Tabelle 7.28: Effekt der Klassenzugehörigkeit auf die Lesetestleistungen am Ende des 2. Schuljahres (Score 2)	142
Tabelle 7.29: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Score 2)	143

Tabelle 7.30: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf die Lesetestleistungen (WLLP) am Ende des 1. und 2. Schuljahres	143
Tabelle 7.31: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Lesetestleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres (WLLP Lesegeschwindigkeit).....	145
Tabelle 7.32: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	147
Tabelle 7.33: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	148
Tabelle 7.34: Selbstständigkeit und Leistungsmotivation in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte).....	149
Tabelle 7.35: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres	149
Tabelle 7.36: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf Selbstständigkeit und Leistungsmotivation am Ende des 1. und 2. Schuljahres	150
Tabelle 7.37: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	151
Tabelle 7.38: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf Hoffnung auf Erfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres.....	152
Tabelle 7.39: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres.....	153
Tabelle 7.40: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	154
Tabelle 7.41: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten auf die Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres.....	155
Tabelle 7.42: Kooperationsfähigkeit und Empathie in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Faktorwerte).....	156
Tabelle 7.43: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres	156
Tabelle 7.44: Effekte der Klassenzugehörigkeit auf Kooperationsfähigkeit und Empathie am Ende des 1. und 2. Schuljahres	157
Tabelle B.1: Inhaltliche Offenheit des Unterrichts nach Peschel (2002), S. 80	210
Tabelle B.2: Inhaltliche Offenheit von Unterrichtssequenzen nach Peschel (2002), S. 85.....	210
Tabelle D.1: Leseleistungen in Abhängigkeit von den pädagogisch-didaktischen Konzepten am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Score 1).....	293
Tabelle D.2: Leseleistungen in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischen Konzepten und Bildungsniveau	293
Tabelle D.3: Leseleistungen (Score 2) in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischen Konzepten und familiärer Sprachsituation	294
Tabelle D.4: Leseleistungen (WLLP) in Abhängigkeit von Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres	294
Tabelle D.5: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte, der Furcht vor Misserfolg und der verschiedenen Kovariaten auf die Leseleistungen (WLLP) am Ende des 1. und 2. Schuljahres	295
Tabelle D.6: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	295
Tabelle D.7: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	296

Tabelle D.8: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten mit Ausnahme der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	296
Tabelle D.9: Leseleistungen (Score 1) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres	297
Tabelle D.10: Leseleistungen (WLLP) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres	297
Tabelle D.11: Wechselwirkungen zwischen Leseleistungen (WLLP) und Schuljahr in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern und der Klassenzugehörigkeit.....	298
Tabelle D.12: Wechselwirkungen zwischen Leseleistungen (WLLP) und Schuljahr in Abhängigkeit von Furcht vor Misserfolg und der Klassenzugehörigkeit	299
Tabelle D.13: Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres	300
Tabelle D.14: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	301
Tabelle D.15: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	301
Tabelle D.16: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von familiärer Sprachsituation und Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	302
Tabelle D.17: Effekte der familiären Sprachsituation und der Klassenzugehörigkeit auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres.....	303
Tabelle D.18: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten mit Ausnahme der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres	303

Abbildung 6.1: Ablaufplan der Untersuchung	78
Abbildung 7.1: Einfluss des pädagogisch-didaktischen Konzepts auf die Vorläuferfertigkeiten des Lesens am Ende des 1. und 2. Schuljahres.....	123
Abbildung 7.2: Lesetestleistung (Score 2) in Abhängigkeit von Bildungsniveau und pädagogisch- didaktischem Konzept.....	126
Abbildung 7.3: Lesetestleistung in Abhängigkeit von den pädagogisch-didaktischen Konzepten und der Furcht vor Misserfolg	129
Abbildung 7.4: Rechtschreibtestleistungen und ihre Entwicklung vom Ende des 1. bis zum Ende des 2. Schuljahres in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept	130
Abbildung 7.5: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	134
Abbildung 7.6: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischem Konzept und Geschlecht am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	135
Abbildung 7.7: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	137
Abbildung 7.8: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischem Konzept und Geschlecht (Skalensummenwerte)	138
Abbildung 7.9: Lesetestleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. Schuljahres.....	140
Abbildung 7.10: Lesetestleistungen (Score 2) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 2. Schuljahres.....	142
Abbildung 7.11: Lesetestleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres	144
Abbildung 7.12: Wechselwirkungen zwischen Lesetestleistungen und Schuljahr in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern	146
Abbildung 7.13: Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres.....	147
Abbildung 7.14: Selbstständigkeit und Leistungsmotivation in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit.....	150
Abbildung 7.15: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	151
Abbildung 7.16: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	153
Abbildung 7.17: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)	154

Anhang

A Lehrgangsorientierter Unterricht

Grundprinzipien lehrgangsorientierten und offenen Unterrichts lassen sich bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Im Folgenden werden die in Kapitel 2.2 aufgeführten historischen und theoretischen Bezüge detaillierter und in chronologischer Reihenfolge dargestellt.

A.B Historische Wurzeln und theoretische Bezüge

Ansätze systematisierten Lernens wurden im 19. Jahrhundert von Herbart (1776–1841) entwickelt (vgl. Gudjons, 2003, Kron, 2000). Er sah die Aufgabe des Unterrichts darin, die Erfahrungen der Lernenden mit einzubeziehen und auf ein neues systematisches Niveau der Erkenntnis zu heben. Im Mittelpunkt der Lehrtätigkeit stand, das Interesse am systematischen, wissenschaftsorientierten Arbeiten zu wecken. Dazu schlug er vier Stufen des Unterrichts vor: Auf der Stufe der *Klarheit* sollten die Lernenden unter Bezug auf eigenes Vorwissen verstehen, worum es bei den neuen Inhalten ging. Auf der Stufe der *Assoziation* wurden die zunächst noch isolierten Wissensfragmente miteinander verbunden. Die Stufe des *Systems* ordnete und systematisierte neu Aufgenommenes mit Bekanntem, und auf der Stufe der *Methode* wurde das neu Gelernte angewendet und entwickelte sich zur Methode zur Erschließung weiterer Inhalte. „Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren. In Sachen der Theilnahme sei er anschaulich, continuierlich, erhebend in die Wirklichkeit eingreifend“ (Herbart, zitiert nach Kron, 2000, S. 79).

Da die Überlegungen Herbarts auf Einzel- oder Kleingruppenunterricht bezogen waren, entwickelte Ziller (nach Kron, 2000) die Formalstufen des Unterrichts, die für Unterricht in großen Klassen mit um die 70 Schüler/innen konzipiert waren. Aufgrund der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde der Einzel- und Kleingruppenunterricht vom Klassenunterricht abgelöst. Die Grundidee der Formalstufen war, den gesamten Lehrstoff in kleine „methodische Einheiten“ zu zerlegen und jede dieser Einheiten im Gleichklang der folgenden Formalstufen didaktisch zu gestalten. Die Formalstufen sollten in strenger zeitlicher Reihenfolge durchgeführt werden: (1) *Zielangabe*, (2) *Analyse* (die Lehrperson knüpft an die Vorkenntnis der Lernenden an und gibt den neuen Lerninhalt bekannt); (3) *Synthese* (neue Lerninhalte werden von der Lehrperson schrittweise eingeführt), (4) *Assoziationsstufe* (neue Inhalte werden mit Bekanntem verknüpft); (5) *System* (Neues wird in die Struktur des Fachwissens eingeordnet und ggf. zu wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug gesetzt); (6). *Methode* (Übung des Gelernten). Die Durchsetzung der Formalstufen in den Schulen führte zu einer starren Schablonisierung des Unterrichts und zog die starke Kritik der Reformpädagoginnen und -pädagogen auf sich, die Gegenkonzepte, unter anderem offenere Unterrichtsformen, entwickelten. Das Modell der Formalstufen stellt historisch gesehen den Vorgänger für weitere Instruktionsmodelle dar, die darauf abzielen, lern- und instruktionspsychologische Regularitäten in ihren wichtigen Phasen zu erfassen (vgl. Weinert, 1996). Darüber hinaus fließt die Idee der Formalstufen, zu vermittelndes Wissen in kleine methodische Einheiten zu zerlegen, in Ansätze des lehrgangsorientierten Unterrichts bis heute ein.

Die Vorstellung vom Lernen als einem geschlossenen, sequenziellen und weitgehend mechanistischen Prozess war leitend für die Formalstufen. Auf diesem Lernbegriff baute auch der amerikanische *Behaviorismus* der 1950er und 1960er Jahre auf, im Zuge dessen das Konzept der „Operanten Konditionierung“ entwickelt wurde (Skinner, 1971). Neu daran war, dass jeder einzelne Lernschritt systematisch verstärkt wurde. In Übertragung der Operanten Konditionierung auf den Unterricht konzipierte Skinner den so genannten „programmierten Unterricht“, der auch in Deutschland große Resonanz erhielt und sich in den 1970er Jahren besonders auf die Curriculumentwicklung in den Naturwissenschaften auswirkte. Skinner verfolgte mit dem Prinzip der Verstärkung nicht nur lernpsychologisch einen neuen Ansatz, sondern wollte auch der bislang üblichen Unterrichtspraxis von Bestrafung durch die Lehrkraft und negativer Bewertung durch die Mitschüler/innen einen anderen Anreiz zu lernen entgegensetzen. Darüber hinaus trat er dafür ein, den üblichen, durch eine Lehrperson gesteuerten Unterricht durch Lehrmaschinen zu ersetzen. Folgende Merkmale sind charakteristisch für den programmierten Unterricht: (1) Einteilung von Lerninhalten in kleine Einheiten, die jeweils einzeln dargeboten und positiv verstärkt werden. (2) Das Lösen spezieller Aufgaben zu jeder Einheit, (3) Jede Aufgabe macht eine Reaktion der Lernenden, z. B. durch Beantworten einer Frage erforderlich. (4) Auf diese Reaktion erhalten die Lernenden bei richtigen Antworten eine unmittelbare, positive Rückmeldung, bei falschen Antworten erfolgt keine Reaktion.

Forschungsbefunde zum programmierten Unterricht weisen keine eindeutigen Vorteile in den Lernfortschritten nach: In einer Zusammenstellung von 112 Untersuchungen zum Vergleich von programmiertem und konventionellem Unterricht war der programmierte Unterricht in 37 %, der konventionelle Unterricht in 14 % der Fälle überlegen; in 49 % der Fälle gab es keine signifikanten Unterschiede (Hartley, 1966, nach Einsiedler, 1981). Einsiedler gibt zu bedenken, dass die beiden genannten Methoden nicht wirklich vergleichbar sind: Während es sich beim programmierten Unterricht um eine für den Einzelunterricht konzipierte Methode handelt, die streng kontrolliert durchgeführt wird, ist der konventionelle Unterricht auf eine normale Schulklasse ausgerichtet, in der eine Reihe von Interaktionen und Wahrnehmungen stattfinden, die in diesen Untersuchungen nicht berücksichtigt wurden.

In Erweiterung der Vorstellung von Lernen als Verhaltensverstärkung um kognitive Aspekte, entwickelte Gagné (1980) das Modell des „kumulativen Lernens“. Er betonte die Bedeutung des Vorwissens, das Lernende mitbringen und von dem es abhängt, ob sie überhaupt in der Lage sind, etwas darauf Aufbauendes Neues zu erlernen. Beispielsweise sind für ein Kind, das natürliche Zahlen zu multiplizieren lernt, eine Reihe von Kenntnissen Voraussetzung, die es zuvor bereits erworben hat (Gagné, 1980, S. 30). Zum anderen hatte er erstmals die Idee des kumulativen Lernens und unterschied verschiedene Lernformen, die er in einer Art hierarchischen Stufenfolge anordnete. Gagné hielt die Entwicklung didaktisch angemessener Lernhierarchien für wesentlich zur Anwendung seiner Theorie als Instruktionsmodell für den Unterricht. Unterschieden werden folgende grundlegende Lernformen: (1) *Das Signallernen*, bei dem eine schon vorhandene Reaktion mit einem neuen Reiz oder „Signal“ assoziiert wird. (2) *Das Reiz-Reaktions-Lernen* als eine bestimmte instrumentelle Reaktion, die auf einen genau unterschiedenen Reiz hin erworben wird. (3) *Kettenbildung*: Auf der Grundlage bereits erlernter Reiz-Reaktions-Verbindungen werden Ketten gebildet, die sich auf das psychomotorische wie auf das verbale Lernen beziehen können. Die nun vorgestellten Lernformen

bezeichnet Gagné als intellektuelle Fertigkeiten, es handelt sich (4) um das *Diskriminationslernen*, bei dem gelernt wird, auf verschiedene ähnliche Signale unterschiedlich zu reagieren. (5) Beim *Begriffslernen* erwerben Lernende die Fähigkeit, Begriffe zu bilden und anzuwenden. (6) Als *Regellernen* bezeichnet Gagné das Erlernen von Regeln, die Zusammenhänge oder Ereignisse erst erschließbar machen (z .B. Regeln in der Mathematik). (7) Beim *problemlösenden Lernen* werden zwei oder mehr Regeln kombiniert und zur Problemlösung angewendet. Obwohl das Vorwissen der Lernenden in seiner Theorie einen wichtigen Stellenwert einnimmt, bezog Gagné es dennoch nicht in sein Modell mit ein und hielt daran fest, dass Lernschritte entsprechend diesen sachlogischen Stufen erfolgen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Weinert, 1996).

Die Konzeption des „Expository Teaching“ von Ausubel, Novak und Hanesian (1980) griff die von Gagné dargelegten Lernformen teilweise auf und erweiterte sie um die Form des sinnvollen rezeptiven Lernens. Es handelt sich um eine kognitive Lerntheorie, die gleichzeitig systematisiertes Vorgehen mit einschließt. Ausgangspunkt der Konzeption ist die bestehende kognitive Struktur der Lernenden, die bestmöglich verbessert werden soll. Sämtliche Lerninhalte werden nach den Dimensionen *mechanisch-sinnvoll* und *rezeptiv-entdeckend* aufgeteilt. Ausubel et al. (1980) hielten die übliche Auffassung für falsch, rezeptives Lernen (in Reaktion auf einen Lehrervortrag erfolgreiches Lernen) sei mechanisch, während entdeckendes Lernen automatisch sinnvoll sei. Gemäß ihrer Auffassung müssen beide Lernformen miteinander verschränkt werden: Um sinnvoll zu sein, muss Gelerntes mit vorhandenem Vorwissen verknüpft werden, um eine tiefere (sinnhafte) Verständnisebene zu erlangen. Die Lerninhalte werden von der Lehrperson vorstrukturiert, insofern ist das Lernen rezeptiv. Aktuelle Ansätze konstruktivistischer Instruktion kommen dieser Auffassung nahe, denn es wird davon ausgegangen, dass Lernende ihr Wissen nicht nur äußerlich sichtbar konstruieren, sondern auch in innerer Auseinandersetzung rekonstruieren.

Der kognitivistisch geprägte Ansatz von Lehr-Lernprozessen ist gekennzeichnet durch das Primat der Instruktion, welche in einem systematisierten, von einer Lehrperson gelenkten Prozess erfolgt. Der Lehr-Lern-Prozess soll ein Produkt, nämlich erfolgreich gelerntes Wissen, auf Seiten der Lernenden nach sich ziehen. Diesen Prozess des Erwerbs schulischer Leistungen zu beschreiben, seine Einflussfaktoren möglichst zu reduzieren und zu ordnen und somit Unterschiede in den Leistungen zu erklären, ist Ziel von Modellen schulischen Lernens. Anlass für die Entwicklung solcher Modelle war unter anderem, Forschungsergebnisse der 1960er und 1970er Jahre zu relativieren. Diese kamen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Unterricht und Schule nur einen sehr geringen Einfluss auf die Lernleistungen von Kindern besitzen. Auf die Untersuchung von Unterricht und Leistungsentwicklung in dieser Zeit soll daher im folgenden Kapitel in einem kurzen Rückblick eingegangen werden. Im Anschluss werden einige der Modelle schulischen Lernens beispielhaft vorgestellt. Manche dieser Modelle sind gleichzeitig Instruktionsansätze oder zogen didaktische Konzepte der Instruktion nach sich bzw. wurden aufgrund solcher Ansätze entwickelt. Als besonders einflussreich gelten hier das „zielerreichende Lernen“ (Mastery Learning, Bloom, 1976) und die „direkte Instruktion“ (Rosenshine, 1979). Historisch knüpfen diese Ansätze an die im neunzehnten Jahrhundert verbindlich eingeführten Formalstufen (vgl. Kron, 1993), am Modell des „programmierten Unterrichts“ (Skinner, 1971) und dem Modell des „kumulativen Lernens“ (Gagné, 1980) an, die im vorigen Abschnitt dargestellt wurden.

A.C Unterricht und Leistungsentwicklung

Lehren und Lernen im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung ist einer der zentralen Untersuchungsgegenstände der kognitivistisch geprägten Forschung der Pädagogischen Psychologie. In den 1970er Jahren wurde Schule und Unterricht fast jeglicher Einfluss auf Lernen abgesprochen. Walberg (1971) gibt in einer Übersicht zur Varianzaufklärung von Schulerfolg, die auf verschiedenen empirischen Studien beruht, die Einschätzung ab, dass nur 0 bis 17 % der Leistungsvariabilität durch den Unterricht aufgeklärt werden kann. Der Coleman-Report (1966) und die Ergebnisse von Jencks und seiner Forschungsgruppe (Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns, & Michelson, 1973) bewerten vor allem den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen, kognitiven und familialen Voraussetzungen als besonders hoch für den Schulerfolg. Kritisch wird an den Untersuchungen dieser Zeit gesehen, dass es nicht gelingt, die für den Lernerfolg möglicherweise verantwortlichen Qualitätsunterschiede von Schulen zu identifizieren (vgl. beispielsweise Einsiedler, 1981, Rutter, Maughan & Ouston, 1980), denn es werden ausschließlich Faktoren wie die finanzielle Ausstattung, Bibliotheksgröße, Angebote von Kursen und ähnliches berücksichtigt. Ein weiterer Einwand gegen die pessimistische Einschätzung der Wirksamkeit von Schule und Unterricht bezieht sich auf das jeweils untersuchte Kriterium für Leistung (Coleman verwendete z. B. die verbale Ausdrucksfähigkeit). Einsiedler (1981) bemängelt zudem, dass die Zusammenstellungen zur Varianzaufklärung von Lernerfolg nicht theoriegeleitet erfolgte und die Maße der Varianzaufklärung durch einzelne Variablen manchmal aus methodisch ganz unterschiedlich angelegten Untersuchungen stammten. Als Problem bezüglich der Ergebnisse zur Wirksamkeit von Lehrmethoden merkt er an, dass sich die Lehrmethoden häufig zu wenig unterschieden: Da es sich meist um Beobachtungsstudien und nicht um Experimentalstudien handelte, wiesen die in der Schule vorzufindenden Lehrmethoden häufig mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf. Eine weitere Kritik bezieht sich darauf, dass die Untersuchungen versuchten, eine Art „Breitbandwirkung“ festzustellen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen aber weder im Unterricht noch in der Forschung mit einbezogen wurden. Auch die erklärten Lehrziele und -inhalte wurden nicht untersucht (Einsiedler, 1981, S. 24f.).

Eine optimistischere Position als Coleman und Jencks vertraten Rutter und seine Forschungsgruppe (Rutter, Maughan & Ouston, 1980). Sie verwendeten lehrplangestützte Leistungstests bzw. die Ergebnisse staatlicher Abschlussprüfungen zur Erhebung der Leistungen und bezogen unterrichtliche Prozessmerkmale mit ein (z. B. den Interaktionsstil der Lehrerin, effektiv zum Lernen von Inhalten verwendete Unterrichtszeit usw.). Sie konnten deutliche Leistungsunterschiede zwischen Schulen von ca. 10 % der Gesamtvarianz nachweisen. Bezüglich der Schulqualität stellten sich in ihrer Untersuchung das allgemeine soziale Klima, das an einer Schule herrschte, der Führungsstil des Schulleiters und der Arbeitsstil im Unterricht als entscheidend heraus.

In der Folgezeit wurden Kausalzusammenhänge von Unterricht und Schule mit Leistungsergebnissen als multipel determiniert betrachtet und zunehmend differenzierter untersucht. Mit einbezogen wurden vor allem Persönlichkeitsmerkmale und der Bildungshintergrund der Schüler/innen, kognitive und affektiv-motivationale Lernvoraussetzungen sowie soziographische und Umwelteinflüsse der Schule. Auf der Ebene der Lehrmethoden setzte sich durch,

nicht mehr allgemein zwischen Methoden zu vergleichen, sondern entscheidende Elemente der Methoden zu identifizieren und zu operationalisieren. Aufgrund der Untersuchung von Rutter et al. (1980) wurde nun eine Beeinflussung der Schulleistungen, aber auch der motivationalen und sozialen Kompetenzen durch eine Veränderung der Lernumwelt für möglich gehalten. Die daraus resultierende Schuleffektivitätsforschung setzte ihren Fokus nun nicht mehr ausschließlich auf die Schul-, sondern auch auf die Klassenebene. Es wurde davon ausgegangen, dass die Schule die notwendigen Rahmenbedingungen für guten Unterricht im Sinne eines allgemeinen sozialen Klimas oder „Ethos“ zur Verfügung stellt. Als Reaktion auf die Forschungen der 1960er und 1970er Jahre, z. B. auf den Coleman-Report, wurden auch Modelle der Schulleistung entwickelt, um die vielen und vielfältigen Einflussfaktoren zu ordnen, zu reduzieren und Schulleistungsunterschiede und ihre Ursachen zu erklären.

A.D Lernzeitnutzung, Motivation und Schulerfolg

Modelle des schulischen Lernens können verschiedene Ebenen schulischer Wirkungskonstellationen auf Schulleistung beleuchten, z. B. soziale Kontextbedingungen, Lehre, Qualität des Unterrichts oder Schülermerkmale. Im Folgenden werden drei pädagogisch-psychologische Modelle schulischen Lernens dargestellt, welche die Grundlage für didaktische Konzepte bildeten und Impulse für theoretische Weiterentwicklung gaben. Den Modellen von Carroll (1973) und Bloom (1976) ist gemeinsam, dass sie eine Unterscheidung zwischen der Qualität des Unterrichts und der Quantität, d. h. der zur Verfügung stehenden Zeit, treffen und eine Zerlegung schulischen Lernens in kleine, systematisch aufeinander aufbauende und jeweils zu überprüfende Lerneinheiten vornehmen. Sie können daher als Modelle gelten, die das schulische Lernen im lehrgangsorientierten Unterricht beschreiben. Das motivationspsychologische Modell des kumulativen Lernens nach Atkinson (1974) zielt auf die Bedeutung der Motivation für schulisches Lernen und Leisten ab. Auch wenn dieses Modell ebenfalls von einem kleinschrittigen, systematisierten Instruktionslernen ausgeht, lassen sich Gemeinsamkeiten mit dem in dieser Arbeit beschriebenen Konzept des offenen Unterrichts in der Bedeutung der Motivation erkennen.

A.D.1 Modell schulischen Lernens nach Carroll

Carroll (1973) versucht für die Entwicklung seines Modells, schulisches Lernen in kleine, zeitlich messbare und in ihrem Lernziel überprüfbare Einheiten, so genannte „Lernaufgaben“ aufzuteilen und so quasi mathematisch in einer Formel zu erfassen. Beschrieben wird der Grad des Lernerfolgs als Funktion des Verhältnisses der Lernzeit, die zur Bewältigung einer Lernaufgabe benötigt wird, zur tatsächlich aufgewandten Lernzeit. Das bedeutet, dass eine Aufgabe prinzipiell für jede lernende Person erlernbar ist, wenn sie die dafür nötige Lernzeit darauf verwendet. Er unterscheidet fünf Faktoren, von denen angenommen wird, dass sie die jeweils für eine Lernaufgabe benötigte oder tatsächlich verwendete Zeit bestimmen, sowie die Art und Weise, in der sich diese Faktoren bei unterschiedlichem Lernerfolg gegenseitig beeinflussen. Diese Faktoren werden nach Determinanten der benötigten und der aufgewendeten Lernzeit unterschieden.

Faktoren der benötigten Lernzeit sind: (1) Die Menge an Zeit, die eine Schülerin oder ein Schüler braucht, um eine Lernaufgabe unter optimalen Bedingungen zu bewältigen, bestimmt seine Begabung (das setzt bestmögliche Lehrmethoden voraus, dass das Kind bereitwillig und aufmerksam lernt und ihm die dazu nötige Zeit auch zugestanden wird), (2) Die Lehrperson soll die Lernaufgabe so vorbereiten (bzw. soll die Lernaufgabe in Lehrgängen oder anderen Medien entsprechend aufbereitet werden), dass Lernende sie ihren Fähigkeiten gemäß schnell und wirksam lernen können. Dazu ist eine verständliche Sprache nötig, und es muss gewährleistet sein, dass die räumlichen und materiellen Bedingungen für alle Lernenden optimal sind; dies wird als Qualität des Unterrichts bezeichnet. (3) Die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen, wird als dritte gesonderte Variable der Begabung eingeführt und steht in Wechselwirkung mit der Qualität des Unterrichts: Sie betrifft die Fähigkeit, eine mangelhaft erklärte Aufgabe selbst abzuleiten oder gezielt nachzufragen. Bei hoher Unterrichtsqualität spielt diese Fähigkeit keine Rolle. Ist die Qualität des Unterrichts nicht optimal, werden Persönlichkeitsmerkmale und lernspezifische Fähigkeiten sehr wichtig und bestimmen die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen. Im schlechtesten Fall, d. h. bei unklarer Aufgabenstellung, nicht abgestimmter Lernschrittfolge und nicht auf die Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Lernenden abgestimmtem Unterricht, können nur noch die überdurchschnittlich motivierten und begabten Lernenden folgen.

Faktoren der aufgewendeten Lernzeit sind die zugestandene Lernzeit und die Zeit, die der Lernende bereit ist, mit Lernen zu verbringen. Aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen wird nicht allen Kindern immer genug Lernzeit zugestanden, es kann aber auch der Lehrstoff so umfangreich sein, dass die verfügbare Zeit zu knapp bemessen wird. Innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit kann ein Kind durchgehend oder nur teilweise bereit sein, mit Ausdauer zu lernen, in Abhängigkeit beispielsweise von seiner Motivation und dem Vertrauen in seine Lernfähigkeit. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass Lernende aufhören zu lernen, sobald sie der Meinung sind, eine Aufgabe zu beherrschen.

Carroll setzt in seinem Modell die aktiv genutzte Lernzeit und die zur Erreichung eines Lernziels benötigte Lernzeit in Beziehung. Die benötigte Lernzeit ist abhängig von den aufgabenrelevanten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden (vgl. auch Harnischfeger & Wiley, 1977). Die in Carrolls Modell aufgeworfenen theoretischen Fragen nach der optimalen Lernzeitnutzung für alle Lernenden bleiben auch in verschiedenen, auf seinem Modell aufbauenden Determinationsmodellen der Schulleistung zentral. Besondere Beachtung fand Blooms Modell des schulischen Lernens (1976).

A.D.2 Modell schulischen Lernens nach Bloom

Blooms Modell des schulischen Lernens (1976) baut auf Carrolls Modell auf, legt den Schwerpunkt allerdings stärker auf die Bedeutung der kognitiven und affektiven Eingangsvoraussetzungen der Lernenden in Abhängigkeit von der Qualität des Unterrichts. Für Bloom ist nicht die zur Verfügung stehende bzw. aktiv genutzte Lernzeit zentral bei schulischen Lernprozessen, sondern ihr sequenzieller und kumulativer Charakter: Jeder Lernzuwachs und damit einhergehende affektiv-motivationale Effekte sind aufgabenspezifische kognitive und affektive Eingangsvoraussetzungen für die nächste Aufgabe. Er ist der optimistischen

Meinung, dass alle Lernenden die über die für eine Lernaufgabe spezifischen Eingangsvoraussetzungen verfügen, diese auch lösen können, sofern sie motiviert sind und die Qualität des Unterrichts ihren Bedürfnissen entspricht. Dies soll erreicht werden, indem die zur Verfügung stehende Zeit den Lernvoraussetzungen der Lernenden angepasst wird, d. h. zusätzliche Lernzeit bereitgestellt bzw. Lernzeit reduziert wird. Bloom differenziert zwischen drei Arten von Lernergebnissen: (1) der Art und dem Niveau der Leistung, (2) der Lernrate, d. h. der Leistungsmenge innerhalb einer bestimmten Zeit, und (3) den affektiven Lernergebnissen. Sämtliche Lernergebnisse werden durch vier Dimensionen bestimmt: (1) die kognitiven und (2) affektiven Eingangsvoraussetzungen der Lernenden, (3) die Lernaufgabe und (4) die Qualität des Unterrichts. Bloom hält die kognitiven Eingangsvoraussetzungen für zentral für die Bewältigung einer Lernaufgabe, geht aber davon aus, dass über die Qualität des Unterrichts die Eingangsvoraussetzungen für die jeweils nächste Lernaufgabe verbessert werden können und so der Lernerfolg bestimmt wird. Bloom nennt vier Determinanten der Unterrichtsqualität: (1) Hinweise beziehen sich auf die möglichst präzise Darbietung der Lernaufgabe, die in einer aufeinander aufbauenden Schrittfolge abläuft. (2) Die Beteiligung der Lernenden am Unterricht entspricht der zur Bewältigung einer Aufgabe aufgewendeten Anstrengung. (3) Die Bekräftigung bezieht sich auf unterstützendes oder entmutigendes Verhalten der Lehrperson und bewirkt die Hinwendung zur Lernaufgabe sowie Schulfreude und eine positive Selbsteinschätzung. (4) Die Rückkoppelung/Korrekturen ist im Sinne von Rückmeldung über die Leistungen und Anregungen zur Verbesserung gemeint, z. B. sich anderen Lerninhalten zuzuwenden oder zusätzliche Übungen zu machen, d. h. zusätzliche Lernzeit wird zur Verfügung gestellt.

Ausgehend von diesem Modell entwickelte Bloom sein Programm des zielerreichenden Lernens und Lehrens („mastery learning“). Es hat zum Ziel, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zum Erreichen anspruchsvoller Lernziele zu verhelfen und dabei gleichzeitig Leistungsunterschiede möglichst zu minimieren. Dazu werden nach jeder Lerneinheit Lernkontrollen durchgeführt. Wird der Lernstoff noch nicht vollständig beherrscht, erhalten die Lernenden eine entsprechende Rückmeldung sowie individuelle Hilfestellungen. Zudem wird erneut so viel Zeit zur Verfügung gestellt, wie zur Erreichung des Lernziels notwendig ist (vgl. Harnischfeger & Wiley, 1977). Aufgrund der stark verringerten Leistungsunterschiede sollten sich auch kognitive und motivationale Differenzen sowie Unterschiede in der benötigten Lernzeit verringern (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Weinert, 1996).

Forschungsbefunde zeigen, dass durch die Zugabe von Lernzeit auch über einen längeren Zeitraum entgegen den optimistischen Erwartungen keine Homogenisierung der Lernleistungen in einer Klasse erfolgt. Lernschwächere Kinder benötigen kontinuierlich mehr Lernzeit (bis zu 40 % mehr), um die gleichen Leistungen zu erzielen, bzw. erreichen bei gleicher Lernzeit dauerhaft schwächere Ergebnisse (Arlin, 1984; Rauin, 1987). Auch Brophy und Good (1979) bilanzieren in ihrem Forschungsüberblick, dass die zur Verfügung stehende Lernzeit nur schwach bis moderat mit der Leistung korreliert, und empfehlen, künftige Forschungsziele auf die Untersuchung von Lerngelegenheiten und Instruktionsqualität zu richten, da die Lernzeit mit dem Leistungszuwachs in keinem einfachen oder direkten Zusammenhang stehe.

A.D.3 Das motivationspsychologische Modell des kumulativen Lernens

Auch Atkinson (1974) geht davon aus, dass schulisches Lernen in einem kumulativen Prozess erfolgt und daher das Gelingen jeder einzelnen Aufgabensequenz sowie die Ausdauer, mit der die Aufgaben bearbeitet wurden, entscheidend für das Erreichen anspruchsvoller Lernziele ist. Für die Bewältigung jeder einzelnen Aufgabe sind in seinem Modell die aktuelle Motivation, spezifische Vorkenntnisse und die intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden wichtig. Als ausschlaggebende Faktoren für das Gelingen des gesamten Lernprozesses identifiziert er die inhaltspezifischen Interessen der Lernenden im Verhältnis zu motivationalen Einflüssen, die sich quasi in Konkurrenz zueinander befinden. Atkinson erklärt daher die Varianz kumulativer Lernleistungen zu 25 % mit Fähigkeitsunterschieden, zu 50 % mit Unterschieden in der lernbezogenen Motivation und zu weiteren 25 % mit dem Vorhandensein oder Fehlen anderer konkurrierender Interessen. Zwar konnte das Modell von Atkinson bisher empirisch nicht bestätigt werden, doch Befunde zur Motivation für das Erreichen von Höchstleistungen und den langfristigen Erwerb wissenschaftlicher, sportlicher oder künstlerischer Expertise zeigen ihre hohe Bedeutung (vgl. Helmke & Weinert, 1997).

A.E Didaktische Ansätze systematisierter Lehr-Lernprozesse

A.E.1 Lehrergeleiteter Unterricht

Die im deutschsprachigen Raum wohl am meisten verbreitete Lehrmethode ist der lehrergeleitete Unterricht. Er baut historisch gesehen auf dem Ansatz der Formalstufen des Unterrichts auf und orientiert sich an kumulativen Modellen schulischen Lernens; Lernen erfolgt nach dieser Sicht in einer sachlogischen Stufenfolge (vgl. Kap. A.B). Beim lehrergeleiteten Unterricht besteht die Funktion der Lehrperson darin, „Denkoperationen so zu organisieren, dass der Schüler zu grundlegenden Einsichten vorstoßen kann. Auf diese Weise wird der Unterricht zu einer geordneten Erkenntnissituation“ (Schöler, 1977, S. 65). Nach Schöler steht die Lehrerfrage im Zentrum darbietender Verfahren; er differenziert daher zwischen *Frageunterricht* (von der Lehrperson thematisch geplantes, zielstrebig gesteuertes, entwickelndes Lehrverfahren), *erarbeitendem Unterricht* (von der Lehrperson thematisch geplantes, zurückhaltend gesteuertes, entwickelndes und impulsgebendes Lehrverfahren) und *Impulsunterricht* (von der Lehrperson thematisch geplantes, freies Unterrichtsgespräch) als Verfahren, wobei Letzteres die stärkste Aktivierung der Lernenden fokussiert. Lernanregungen sollen die Lernenden bei darbietenden Lehrverfahren in ihrer Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff aktiv unterstützen. Es handelt sich bei allen drei Variationen um stark gebundene Formen der Unterrichtsführung: „Der überaus starke Lehrerbezug schränkt die Mitwirkung der Schüler und damit ihre Selbsttätigkeit von vornherein ein. Auch mögliche Differenzierungen etwa im Hinblick auf Individualisierung unterrichtlicher Aneignungsprozesse lassen sich in der Struktur einer lehrerbezogenen Unterrichtsform nur begrenzt durchführen“ (Schöler, 1977, S. 63).

Einsiedler (1981) unterscheidet *darbietende Lehrverfahren* als stark von der Lehrperson strukturierte Verfahren, *erarbeitende Verfahren* als Verfahren mit mittlerem Strukturierungs-

grad; die Lehrinhalte werden dabei nicht nur von der Lehrperson vorgetragen, sondern im Austausch der Gedanken entwickelt. Das erarbeitende Verfahren entspricht in etwa dem fragend-entwickelnden Verfahren bei Schöler. Als drittes Verfahren nennt Einsiedler das *entdeckenlassende Verfahren*, das im Vergleich zu den vorher genannten am wenigsten Lernhilfen und Anleitung vorsieht. Da sich das entdeckenlassende Herangehen an einen Lerngegenstand in den meisten Konzeptionen auf eingegrenzte Situationen im Unterricht beschränkt (z. B. darauf, ein Experiment durchzuführen), wird dieses Verfahren, obwohl verhältnismäßig wenig strukturiert, zu den lehrergeleiteten Verfahren gezählt.

A.E.2 Direkte Instruktion

Der Begriff der „direkten Instruktion“ beschreibt einen Unterrichtsstil, der sich bei der Zusammenfassung einer großen Zahl anglo-amerikanischer Forschungen der 1970er Jahre von Rosenshine (1979) als besonders effektiv auszeichnete und in etwa dem lehrergeleiteten Unterricht entspricht. Folgende Merkmale kennzeichnen diesen Unterrichtsstil: angemessene Lernzielvorgaben, eine Maximierung der aktiven Lernzeit, die Fokussierung der Schüler- und Schülerinnenaktivitäten auf die Lerninhalte und Lernprozesse, die ständige Beobachtung und nötigenfalls Beeinflussung des individuellen Lernverhaltens durch die Lehrkraft und schließlich positive Rückmeldungen bei jedem Leistungsfortschritt.

Im Prinzip legt der Instrukteur bei dieser Methode angemessene Lehrziele fest; zerlegt den Unterrichtsstoff in kleine überschaubare, aber sinnvolle Lerneinheiten; vermittelt oder generiert durch eine fragend-entwickelnde Dialogform das notwendige Wissen; stellt Fragen und Probleme unterschiedlicher Schwierigkeit, so dass die einzelnen Schüler sie bei entsprechender Anstrengung mit hoher Wahrscheinlichkeit lösen können; er sorgt für ausreichende Übung; kontrolliert die individuellen Lernfortschritte und hilft bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten. (Weinert, 1996, S. 30).

Die direkte Instruktion zielt auf eine weitgehende Automatisierung des erworbenen Wissens ab. Angemessene Lernzielvorgaben und eine maximale Ausnutzung der aktiven Lernzeit sind entscheidend für die positiven empirischen Ergebnisse. Allerdings können sich durch das Maximum an Lernzeitnutzung motivationale Probleme ergeben: In der Münchener Schulleistungsstudie wurden Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs im Mathematikunterricht von 39 Hauptschulklassen des 5. und 6. Schuljahres untersucht (Weinert & Helmke, 1987). Unter anderem wurde festgestellt, dass eine intensive Zeitnutzung der Lehrperson zwar zu einer Leistungssteigerung und infolgedessen auch zu höherem leistungsbezogenen Selbstvertrauen, längerfristig aber auch zu einer Abnahme der Lernfreude führt. Weinert und Helmke interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass eine sehr effektiv unterrichtende Lehrperson keine Zeit mehr für persönliche Zuwendung, spontanes Handeln und eine entspannte Atmosphäre hat und dies bei den Kindern ein Gefühl von permanent kontrolliertem Lernen erzeugt.

Außer der Methode können sich auch Sozial- und Differenzierungsformen im lehrergeleiteten Unterricht bzw. bei der direkten Instruktion unterscheiden. Meistens findet diese Unterrichtsform als Frontalunterricht statt, es gibt aber auch einzelne Phasen von individueller Still-, Partner- oder Gruppenarbeit, die ebenfalls durch die Planung und Lenkung der Sozial- und

Differenzierungsphasen gekennzeichnet sind. Die Lernenden können sich allenfalls an der Ausgestaltung dieser Phasen beteiligen. Ob ein Unterricht systematisch aufgebaut und kleinschrittig durchgeführt wird und darauf ausgerichtet ist, Wissen ausschließlich nach dem „Trichter-Prinzip“ zu vermitteln, zeigt sich letztlich nicht in der Unterrichtsform. Frontalunterricht gilt zwar als besonders prädestiniert für solchen Unterricht, kann aber sehr wohl auch anders gestaltet werden und den Lernenden aktive Anteile ermöglichen.

B Offener Unterricht

Im Mittelpunkt der heutigen Diskussion um offenen Unterricht steht, auf veränderte Kindheitsbedingungen und daraus folgende heterogene Verhaltensmuster der Kinder in der Schule angemessen zu reagieren. Das zugrunde liegende Menschenbild stellt Selbst- und Mitbestimmung sowie Mitverantwortung der Kinder in den Mittelpunkt. Dieses Menschenbild und daraus entwickelte erzieherische Ansätze lassen sich bis zur Pädagogik der Aufklärung zu Rousseau und Pestalozzi zurückverfolgen. Berührungspunkte mit den Anliegen offenen Unterrichts und konstruktivistischer Didaktik lassen sich auch viele in der Reformpädagogik finden (vgl. Gudjons, 1995; Jürgens, 1994b; Kron, 2000).

B.B Historische Wurzeln und theoretische Bezüge

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) betrachtete das Kind bereits als Wesen, das seine Reife und Erfüllung in sich selbst trägt und nicht – wie damals üblich – als unvollkommenen, kleinen Erwachsenen. Freiheit und Selbstbestimmung prägen sein pädagogisches Leitbild. Erziehung bedeutet für ihn, die Kinder wachsen zu lassen, ohne sich zu sehr einzumischen. Die Auseinandersetzung mit der Welt bleibt dem Kind überlassen. Daher besteht die Aufgabe der Lehrperson bei Rousseau darin, die Umwelt des Kindes zu gestalten, pädagogische Situationen aufzubauen und originäre Begegnungen zu arrangieren. Es handelte sich bei diesen Lernsituationen um Einzelbegegnungen zwischen Kind und Lehrendem, die unter exklusiven Bedingungen stattfanden und nicht mit späterem Klassenunterricht vergleichbar sind. Für Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) hatte jeder Mensch seine eigene Bestimmung und Erziehung infolgedessen die Aufgabe, jeden Menschen bei der Erfüllung dieser Bestimmung zu unterstützen, indem sie ihm dabei hilft, seine Grundkräfte zu entwickeln. Tragende Motive in Pestalozzis Erziehungsverständnis sind Liebe und Fürsorge gegenüber dem Kind und die Selbsttätigkeit des Kindes, das eigene Erfahrungen machen sollte, statt ständiger Belehrung unterzogen zu werden. Die Mittel zur Selbstwerdung des Menschen waren für ihn die Anschauung, die Sprache und die Liebe auf der Basis der Selbsttätigkeit. Die schwedische Pädagogin Ellen Key (1849-1926) prägte mit ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ das Leitmotiv der Reformpädagogik und gab wichtige Impulse (vgl. Dietrich, 1982; Jürgens, 1994b; Lipowsky, 1999). Sie setzte sich für eine natürliche Erziehung des Wachsenlassens ein und befürwortete bei der Gestaltung von Schule und Unterricht, radikal von den kindlichen Bedürfnissen auszugehen. Eingebettet in eine umfassende Gesellschaftsreform sollte ein neues Schulsystem installiert werden. Umfassendes Ziel der Reformpädagogik wird deshalb die einheitlich gegliederte Schule, die mit einigen Montessori-Schulen und Jena-Plan-Schulen ihre Verwirklichung findet. Eine große Anzahl von Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher reformpädagogischer Ansätze wären zu nennen. Als bekannte und für

Konzepte des offenen Unterrichts bis heute prägende Personen werden im Folgenden Maria Montessori, Peter Petersen und Celestin Freinet näher vorgestellt.

Die Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes war für Maria Montessori (1870-1952) das grundlegende Element ihrer Pädagogik (Montessori, 1976). Ihr vielfach zitierter Leitsatz „Hilf mir, es selbst zu tun“ drückt das Erziehungsziel Montessoris aus, dem Kind zur Selbstständigkeit zu verhelfen und in seiner Entwicklung hin zu einer „freien Persönlichkeit“ zu unterstützen. Dem liegt ein biologistisch geprägtes Entwicklungsverständnis zugrunde, wonach sich die kindliche Entwicklung nach einem inneren Bauplan vollzieht. Mithilfe einer vorbereiteten Lernumgebung, die dem Kind Raum und Anregungen für spontane und interessante Aktivitäten bietet, wird dem unterschiedlichen Entwicklungsniveau der Kinder Rechnung getragen. Die Kinder können zwischen unterschiedlichen Materialien wählen, die Reihenfolge ihrer Arbeit bestimmen und entscheiden, wie häufig sie eine Tätigkeit wiederholen. Die Materialien ermöglichen auch eine eigene Kontrolle. Inhalt und Ziel des Lernens wird über die Materialien jedoch gesteuert. Eine besondere Bedeutung kommt in der Montessori-Pädagogik daher der Konzeption der Materialien zu. Innerhalb der einzelnen Bereiche sind sie hierarchisch geordnet und jedes Material ist so konzipiert und strukturiert, dass eine Schwierigkeit hervorgehoben wird. So sollen andere ablenkende Eindrücke und Einflüsse vermieden werden. Die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ spielt eine entscheidende Rolle für die innere Konzentration und Disziplin, auf die Montessori großen Wert legt (Montessori, 1990, S. 17). Daher werden die Lehrenden sogar dazu angehalten, die Materialien mit einem bestimmten Wortlaut einzuführen und zu erklären.³⁵ Für Peter Petersen (1884-1952) vollzog sich Erziehung im Gemeinschaftsleben. Zwar waren auch bei ihm die Individualität des Kindes und die Entfaltung seiner Persönlichkeit grundlegende Merkmale, beide standen jedoch im Dienst der Gemeinschaft. Petersen charakterisierte Erziehung als einen Prozess des Führens und Wachsenlassens. Im Unterschied zu Montessori nimmt die Lehrperson in seinem Verständnis eine führende Rolle ein und soll in der Erziehung ein ausgewogenes Verhältnis von Freiheit und Bindung herstellen. Freie Arbeit war an seiner Schule ursprünglich geplant als ergänzendes Angebot, bei dem die Kinder in dem Maße Zugang zu Material, Werkzeugen, Maschinen usw. erhielten, wie sie mit grundlegenden Lektionen im Gruppenunterricht vorangekommen waren. Immer mehr wurde freie Arbeit im Laufe der Zeit allerdings zum Lernangebot am Ende der Woche, bei dem die Kinder begonnene Arbeiten beenden oder vertiefen konnten. Im Rahmen der freien Arbeit konnten die Kinder ihre Partner frei wählen sowie die Reihenfolge ihrer Tätigkeit und die Zeit, die sie dafür aufwenden wollten bestimmen (vgl. Dietrich, 1982; Jürgens, 1994b; Lipowsky, 1999).

Celestin Freinet (1896-1966) wurde für seinen Unterricht in Ateliers bekannt, in denen vielfältige Materialien und Arbeitsmittel zur Verfügung standen und die Lernenden weitgehend selbstverantwortlich arbeiten konnten. Im Mittelpunkt stand die Schuldruckerei, die den freien Ausdruck der Kinder ermöglichte sowie Kommunikation und Kreativität unterstützte.

³⁵ Montessoris Konzept ist somit organisatorisch geöffnet, da die Lernenden Reihenfolge der Tätigkeit und Lernpartner wählen können, legt jedoch Inhalte und Lernwege fest. Zudem sind die Materialien systematisch konzipiert, folgen also einem Lehrgang. Die Lehrperson ist zurückhaltend und beobachtet die Kinder. Sie greift nur dort ein, wo es notwendig erscheint; hier ist eine deutliche Parallele zum Rollenbild der Lehrperson in aktuellen Ansätzen offenen Unterrichts zu erkennen.

Verbindungen zu heutigen offenen Unterrichtsformen können zu Werkstatt und Projekt hergestellt werden, deren Vertreter/innen sich oftmals auf Freinet beziehen. Obwohl Freinet den Begriff „freie Arbeit“ nicht gebrauchte, gehört er zu den Reformpädagogen, die den Unterricht am konsequentesten inhaltlich, organisatorisch und methodisch öffneten. Ein von den Lehrenden vorgegebenes Monats- und Jahrescurriculum bildete die Grundlage für die Wochenpläne, die die Kinder sich selbst zu Beginn der Woche aufstellten. Im Rahmen dieser Pläne konnten sie Lerninhalt, Arbeitsmittel und Methode sowie die Lernpartner/innen selbst wählen bzw. eigene Arbeitstechniken entwickeln. Im Mittelpunkt seiner Pädagogik standen für Freinet der natürliche Wissensdrang der Kinder und die Freude am Lernen. Beidem wollte er mit einem lebensnahen Unterricht, der eine Verbindung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit schaffte, Rechnung tragen (vgl. Dietrich, 1982; Jürgens, 1994b; Lipowsky, 1999).

Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) beeinflusste auch in Deutschland die Entwicklung offener und konstruktivistischer Unterrichtsansätze, insbesondere die Projektmethode. Er wendete sich gegen die Überbetonung des verbalen Lernens und kritisierte an der bisherigen Schule vor allem die Priorität des Wissens vor dem Können. Er trat für ein Einbeziehen der Erfahrungswelt der Kinder ein und versuchte, diese Ziele an seiner Chicagoer Laborschule umzusetzen. Schule stellte für Dewey keinen Ort der Wissensvermittlung, sondern einen Ort der Selbsttätigkeit der Einzelnen und der gemeinsamen Arbeit dar. Schulisches Lernen sollte in Verbindung zu Beruf und Arbeit, also zum wirklichen Leben stehen. Entsprechend sollten die Lerninhalte lebensnah und an der Berufswelt orientiert sein. Zentral in Deweys Bildungsbegriff sind die Selbsttätigkeit der Lernenden und die Anwendbarkeit schulischer Erfahrungen im beruflichen Leben. Deutliche Verbindungen zu wichtigen Elementen konstruktivistischer Unterrichtskonzepte lassen sich hier erkennen.³⁶ Dewey und Kilpatrick beeinflussten mit ihren Überlegungen wesentlich die Diskussion um eine progressivere Erziehung in den USA. Dort gewannen innovative Lehrmethoden schon in den 1930er und 1940er Jahren an Bedeutung im öffentlichen Schulwesen. Vertreter/innen solcher Reformansätze setzten sich für eine aktivere Rolle der Lernenden bei der Planung und Durchführung von unterrichtlichen Aktivitäten und schulischem Lernen ein. In den 1950er Jahren etablierte sich zunehmend eine Gegenposition, die vor allem die Qualität des Unterrichts und die kognitiven Leistungen der Lernenden in die Kritik nahm. Innovative Lehrmethoden wurden von da an immer weniger durchgeführt und verschwanden fast vollständig aus den US-amerikanischen Schulen (vgl. Bennett, 1979).

Die englische Primardidaktik wurde stark durch den „Hadow-Report“ von 1931 beeinflusst, in den besonders der Ansatz von Dewey Eingang gefunden hatte (vgl. Bennett, 1979). Die Schulreform entwickelte sich in England langsamer, aber auch kontinuierlicher als in den USA. 1967 wurde der „Plowden-Report“ veröffentlicht, der sich für die Wahl von Lernaktivitäten durch die Kinder in einer vorbereiteten Lernumgebung ausspricht und sich gegen rezeptives Lernen wendet. Weitere Aspekte wie die Veränderung der Rolle der Lehrperson hin zur Informationsvermittlerin und Beraterin sowie gestalterische und erzieherische Aspekte

³⁶ Lernende konstruieren ihr Verständnis einer Sache selbst, ein Weitergeben feststehenden Wissens wird als unproduktiv abgelehnt. Zentrales Anliegen ist dagegen die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei einer produktiven Lebensbewältigung. Sie werden als kompetente Subjekte gesehen, die in die Lage versetzt werden sollen, sich selbst „gültige Orientierungen“ zu setzen (Voss, 2002, S. 37; vgl. 4.1.1).

der Klassenraumgestaltung, eines vielfältigen Materialangebotes und unterschiedlicher Sozialformen beim Lernen fanden durch seinen Einfluss Eingang in die englischen Grundschulen. Die bisher vorwiegend durch einzelne Lehrer/innen getragene Reform wurde nun gefestigt und verstärkt (vgl. Bennett, 1979; Kasper, 1992; Lipowsky, 1999).

Während offener Unterricht in England eher mit Begriffen wie „informal teaching“, „informal education“ oder „integrated curriculum“ bezeichnet wurde, hat sich in Deutschland die aus den USA stammende Bezeichnung „offener Unterricht“ oder „offenes Curriculum“ aus dem amerikanischen „open education“ durchgesetzt. Ende der 1960er Jahre wurde man durch den „Plowden-Report“ in Deutschland zum ersten Mal auf die Reformentwicklungen in Großbritannien aufmerksam, Anfang der 1970er Jahre wurde der Begriff „offenes Curriculum“ zur Kennzeichnung des experimentell-pragmatischen Ansatzes englischer Entwicklungsprojekte in deutschen Veröffentlichungen verwendet. Der Bezug auf die Reformansätze in England begleitete die Abgrenzung von einer erfahrungswissenschaftlich-behavioristischen Curriculum-Theorie, die durch den Bildungsrat 1970 vorgegeben, in der Schulpraxis jedoch verkürzt und überbetont worden war. Offener Unterricht galt als Gegenpol des kleinschrittigen, wissenschafts- und lernzielorientierten Unterrichts, wie er an den deutschen Schulen nur wenige Jahre zuvor eingeführt worden war. Er wurde zum Sammelbegriff für vielerlei Erwartungen an Bildungs-, Schul- und Unterrichtsreformen, ohne selbst einer begrifflichen Einordnung und Analyse unterzogen zu werden. Offener Unterricht galt den einen als „guter“ Unterricht schlechthin, während andere dahinter lediglich einen „Laissez-faire“-Stil vermuteten. Auf der anderen Seite wurde der wissenschafts- und lernzielorientierte Unterricht pauschal kritisiert. Trotz der „Empfehlungen zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“ des Deutschen Bildungsrates von 1974, griffen nur relativ wenige Lehrer/innen die Reformideen in der Praxis auf (vgl. Jürgens, 1994b; Kasper, 1994; Lipowsky, 1999). Erst die Bildungsplanreform von 2004 vollzog eine veränderte Ausrichtung von Lerninhalten und -zielen hin zu Kompetenzen, die erworben werden sollen. Im Zuge dessen wurden nun die lange fälligen Diskussionen über Unterrichts- und Schulentwicklung begonnen. Da die Diskussion jedoch „von oben verordnet“ ist, darf bezweifelt werden, dass formal festgelegte Veränderungen durchgängig Eingang in die Schulpraxis finden werden.

Heute werden offene Unterrichtsformen als eine Antwort auf die vielfältigen Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie die veränderte familiäre Erziehungswirklichkeit, die Bedeutung der Medien im Alltag heutiger Kinder, verändertes Spiel- und Freizeitverhalten und die Kulturen- und Sprachenvielfalt gesehen. Die Umsetzung offener Lernsituationen erfolgt in Abhängigkeit von den konkreten Rahmenbedingungen des Unterrichts. Verschiedene Konzepte, die eine Öffnung in unterschiedlichen Dimensionen und einen unterschiedlichen Ausprägungsgrad der Öffnung erlauben, wurden wieder aufgegriffen und heutigen Bedürfnissen angepasst oder sind neu entstanden. Auch lerntheoretische Erwägungen haben Eingang besonders in fachdidaktische Konzepte wie den „Spracherfahrungsansatz“ und das Konzept „Lesen durch Schreiben“ gefunden (vgl. Brügelmann & Brinkmann, 1998; Reichen, 1992; Kapitel 3.2.2.1 und 3.2.2.2).

B.C Verschiedene Auffassungen offenen Unterrichts

Im Folgenden werden einige Beschreibungen und Definitionen offenen Unterrichts vorgestellt. Dabei besteht die grundlegende Problematik, dass es keine einheitliche Auffassung offenen Unterrichts gibt, sondern dieser sich aufgrund vielfältiger, unterschiedlicher historischer Wurzeln und aktueller Einflüsse sehr verschieden darstellt, begründet und sich selbst die Begrifflichkeiten (offener Unterricht, freie Arbeit, problemorientierter Unterricht, schülerorientierter Unterricht, informeller Unterricht usw.) unterscheiden. Definitionen offenen Unterrichts sind daher meist sehr weit gefasst. Bei Ramsegger (1992) steht die Überwindung tradierter Herrschaftsstrukturen und die Leitidee der Emanzipation im Mittelpunkt seiner Vorstellung offenen Unterrichts. Zur näheren Eingrenzung beschreibt er drei Dimensionen von Offenheit, nämlich *inhaltliche*, *methodische* und *institutionelle Offenheit* und stellt einen Indikatorenkatalog für diese Dimensionen auf, der offenen von nicht-offenem Unterricht unterscheidbar machen soll. Mit inhaltlicher Offenheit ist eine Öffnung der Unterrichtsinhalte auf pädagogische, sittliche und politische Handlungsdimensionen und ihre Kritik hin gemeint; diese Öffnung erfolgt jedoch durchaus durch die Lehrperson und bezieht sich nicht auf eine individuelle Bestimmung der Inhalte durch die Lernenden. Die methodische Offenheit bedeutet, dass Unterrichtsprozesse biografische und soziale Erfahrungen von Lernenden einbeziehen und deren Erfahrungskontexte sowie ihr Alltagsverständnis zulassen. Die institutionelle Offenheit ist schließlich vorwiegend dazu da, methodische und inhaltliche Offenheit zu ermöglichen oder zumindest sollen institutionelle Zwänge diese nicht verhindern. Ramseggers Definition offenen Unterrichts zielt offensichtlich darauf ab, Bedürfnisse, Interessen und Bezüge der Schüler/innen zuzulassen und beschreibt damit eine pädagogische Haltung, die jedoch noch nichts über die didaktische Form aussagt, in der dieser Unterricht umgesetzt werden könnte. Überdies wird durch die starke Betonung der Eröffnung politischer Handlungsdimensionen der Eindruck erweckt, als sei die Definition vorwiegend auf ältere Schüler/innen ausgerichtet.

Wallrabenstein (1991) kennzeichnet offenen Unterricht als Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung, mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs. Zentrale Elemente in diesem Verständnis sind das aktive und praktische Lernen des Kindes und eine stark materialorientierte Lernumwelt anstelle der traditionell starken Lenkung durch die Lehrperson. Er beschreibt anhand von Beispielen und der Darstellung einer pädagogischen Haltung auf einer sehr allgemeinen Ebene Unterricht, wie er sich vermutlich inzwischen in den meisten Grundschulklassenzimmern abspielt. Es wird ein veränderter erzieherischer Umgang mit Kindern im Zuge des gesellschaftlichen Wandels widerspiegelt, wie er sich bereits seit den 1980er Jahren an den Schulen durchgesetzt hat. Offener Unterricht gleicht nach dieser Definition heutiger Unterrichtsrealität, in der Lernende die Möglichkeit bekommen, in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität außerschulische Erlebnisse zum Unterrichtsthema zu machen, ihre Interessen einzubringen, etwas „aktiv“ zu tun (womit sichtbare Aktivitäten gemeint sind und nicht die innere Aktivität bei der Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt) und stundenweise Zeit, Ort und Partner zu wählen, um eine Aufgabe, beispielsweise im Rahmen eines Lernzirkels oder eines Wochenplans, zu

bearbeiten. Neuere Veröffentlichungen zeigen, dass offener Unterricht nach wie vor ähnlich beliebig aufgefasst wird (vgl. Bönsch, 2002; Hagstedt, 1991; Niggli, 2000; Sennlaub, 1990).

Jürgens (1994b) weist auf erhebliche Theoriedefizite „offener Curricula“ hin und fordert, nach gemeinsamen, grundlegenden Leitgedanken der vielfältigen theoretischen Ansätze zu suchen, um damit eine Rahmenkonzeption zu untermauern. Um zu verdeutlichen, dass es sich beim offenen Unterricht um „eine Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv-, und Handlungsformen handelt, denen der Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist“, spricht er von einer „Bewegung offener Unterricht“ (Jürgens, 1994b, S. 24). Damit soll auf die nach innen und außen wirkende Dynamik aufmerksam gemacht werden. Jürgens kritisiert Strömungen dieser Bewegung, die zur Begründung des offenen Unterrichts fast alle Argumente heranzögen, die „seit Bestehen der Staatsschule als Kritik an dieser geäußert wurden“ (ebd., S. 26). Er unterscheidet Vertreter/innen offenen Unterrichts, die eine Generaldebatte über den Sinn und Unsinn von Unterricht und Schule in einer demokratischen Gesellschaft führen und solche, die offenen Unterricht als Alternative oder unverzichtbare Ergänzung zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden betrachten. Als besonders gewichtiges Argument für offenen Unterricht führt er die veränderten Rahmenbedingungen in der Familie, der Freizeit, der Mediennutzung usw. an, mit denen sich Schule in den letzten 20 bis 30 Jahren konfrontiert sieht. Eine universelle Definition offenen Unterrichts hält er für (noch) nicht greifbar, arbeitet jedoch bedeutsame Aspekte heraus, mit denen beurteilt werden kann, ob ein Unterricht eher offen oder eher geschlossen ist. Diese decken sich mit den Merkmalen *schülerzentrierten Unterrichts*, der sich auf die *personenzentrierte Psychologie* nach Rogers stützt: (1) Das sozial-emotionale Lernklima ist durch Offenheit, Vertrauen, Ermutigung, Zuwendung und emotionale Wärme gekennzeichnet. (2) Arbeits- und Sozialformen sind selbsttätiges, erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen, individuelle Lernprogramme, Lerntechniken und -strategien und soziales Lernen (Partner- und Gruppenarbeit, Helferprinzip). (3) Bei der inhaltlichen Zielbestimmung und Planung geht es um die Mitbestimmung und Mitwirkung bei der Ziel- und Inhaltsauswahl, bei der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht sowie der Festlegung individueller Ziel- und Inhaltskataloge (Binnendifferenzierung). (4) Das organisatorisch-methodische Vorgehen ist durch Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten der Lernenden bestimmt: die Lernenden können über Zeitbedarf und Abläufe im Unterricht, über Reihenfolge, Arbeitstempo, Arbeitstechniken und Sozialformen selbstständig entscheiden, außerdem zwischen verschiedenen Hilfsmitteln und der Unterstützung durch die Lehrperson sowie verschiedenen Materialien wählen. (5) erfolgen Lernkontrollen teils durch Selbstkontrolle, teils durch Mitschüler/innen und teils durch die Lehrperson. Die Ausprägungsform und der Ausprägungsgrad dieser fünf Merkmale zeigen für Jürgens an, wo ein Unterricht auf einer Skala von geschlossen bis offen einzuordnen ist. Übereinstimmungen sieht Jürgens auch zum problemlösenden und entdeckenden Lernen und somit die Möglichkeit, den offenen Unterricht theoretisch an kognitions-psychologische Ansätze zum entdeckenden Problem lösenden Lernen anzubinden.

Die aktuellste Beschreibung, die hier vorgestellt werden soll, stammt von Peschel (2002) und dient als Grundlage für die Definition offenen Unterrichts in dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 2.1). Peschel stellt einen Merkmalskatalog offenen Unterrichts vor, der dazu genutzt werden soll, Unterricht hinsichtlich der Dimensionen der Öffnung einzuordnen. Eine Öffnung

des Unterrichts kann nach Peschel in den folgenden Dimensionen erfolgen: (1) *Organisatorische Offenheit*: die Bestimmung der Rahmenbedingungen des Raums, der Zeit, der Sozialform usw.³⁷. Man findet Formen organisatorischer Öffnung bei gängigen Konzepten wie Lerntheke, Wochenplan, Werkstatt u. a. Der Grad organisatorischer Öffnung ist abhängig von den konkreten Bedingungen der Schule, des Klassenraumes, der Kinder sowie dem organisatorischen Geschick der Lehrer/innen. Außerdem ist der Ausprägungsgrad davon mitbestimmt, ob die Auswahl der Angebote frei oder in irgendeiner Weise vorgegeben ist (ob es z. B. einen Pflichtbereich gibt, der vorab erledigt werden muss).

(2) *Methodische Offenheit*: die Bestimmung des Lernwegs durch die Lernenden. Es geht darum, den Weg, auf dem ein Kind sich etwas Neues aneignet, dem Kind ganz oder teilweise zu überlassen. Beispiele für eine methodische Öffnung im fächerübergreifenden Unterricht sind kleine Projekte, bei denen der Inhalt (ein Sachthema) vorgegeben wird, die Art der Erarbeitung jedoch dem einzelnen Kind überlassen bleibt (z. B. im Anfangsunterricht Bilder anschauen, kleine Texte lesen, abschreiben oder selbst einen Text verfassen und ein Thema präsentieren). Teilweise bedarf eine solche Erarbeitung bestimmter Arbeitstechniken, die zuvor eingeführt werden müssen. Wie viel Unterstützung die Kinder beim Lernen von Arbeitstechniken und selbstständigem Lernen brauchen, hängt von ihren kognitiven Ausgangsvoraussetzungen und dem Vorwissen, das in Elternhaus und Kindergarten erworben wurde, ab. Methodische Offenheit setzt also gesteuerte Phasen der Instruktion voraus, die abhängig von der jeweiligen Klasse auch individuell oder in Kleingruppen durchgeführt werden können. Der Unterschied zu lehrgangsorientiertem Unterricht besteht darin, dass ein Repertoire an Kompetenzen erworben wird, um sich damit selbstständig für eine Methode entscheiden zu können. Es gibt jedoch auch Lernfelder, bei denen die Kinder keine Arbeitstechniken benötigen, um eigene Lernwege zu beschreiten, sondern lediglich Freiräume benötigen und Anregungen, die sie herausfordern, wie etwa beim freien Schreiben.

(3) *Inhaltliche Offenheit*: die Bestimmung des Lernstoffs innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben. Diese Öffnung ist in der Regelschule eher selten und nur auf einen begrenzten Bereich bezogen vorzufinden, z. B. kann bei einem Projektthema „Tiere“ gewählt werden, ob eine Auseinandersetzung mit einem Haustier oder einem Nutztier stattfindet. In der Rechtschreibung erfolgt eine Öffnung im Hinblick auf die vom Kind selbst zu wählenden Lernwörter, die im Vergleich zu vorgegebenen Lernwörtern bedeutungsvoll für das Kind sind. Aus ihnen kann sich dann ein individueller Wortschatz zusammensetzen, der allein oder neben einem Klassenwortschatz geübt wird. Jede inhaltliche Öffnung muss an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst werden.

(4) *Soziale Offenheit*: Die Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufs, gemeinsamer Vorhaben usw. (5) *Persönliche Offenheit*: Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden und der Lernenden untereinander. Zur Einschätzung der

³⁷ Die meisten Veröffentlichungen, besonders die praxisbezogenen, beschränken sich in ihren Beschreibungen und Postulaten auf eine Öffnung in organisatorischer Dimension, vgl. z. B. Bönsch (2002), Garlichs (1996), Hameyer, Lauterbach & Wiechmann (1992), Jürgens (1994), Sennlaub (1990).

Offenheit eines Unterrichts skizziert Peschel Stufen der Öffnung, die sich jeweils auf eine Dimension beziehen. Die Stufen sind im Prinzip einer Skalierung in sechs Unterteilungen von weitestgehender Öffnung bis hin zu nicht vorhandener Öffnung angelegt (vgl. beispielhaft Tabelle B.1).

Tabelle B.1: Inhaltliche Offenheit des Unterrichts nach Peschel (2002), S. 80

5	weitestgehend	Primär auf selbstgesteuertem/interessengeleitetem Arbeiten basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Inhaltlich offene Vorgaben von Rahmenthemen oder Fachbereichen
3	Teils -teils	In Teilbereichen stärkere Öffnung der inhaltlichen Vorgaben zu vorgegebener Form
2	erste Schritte	Kinder können aus festem Arrangement frei auswählen oder sie können Inhalte zu fest vorgegebenen Aufgaben selbst bestimmen
1	ansatzweise	Einzelne inhaltliche Alternativen ohne große Abweichung werden zugelassen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Arbeitsaufgaben/-inhalten durch Lehrer oder Arbeitsmittel

Anhand dieser Skalen kann eingestuft werden, zu welchem Grad der Unterricht in einer Dimension geöffnet ist. Wochenplanunterricht ist beispielsweise organisatorisch geöffnet, da häufig Reihenfolge und Partner der Bearbeitung einer Aufgabe gewählt werden können; der Öffnungsgrad hängt von der jeweiligen Umsetzung ab.³⁸ Peschel legt außerdem ein Raster zur Beurteilung des Öffnungsgrads einer Unterrichtssequenz vor, das die einzelnen Öffnungsgrade konkret beschreibt und Beispiele für mögliche Aufgabenformulierungen liefert (vgl. beispielhaft Tabelle B.2).

Tabelle B.2: Inhaltliche Offenheit von Unterrichtssequenzen nach Peschel (2002), S. 85

	Inhaltlicher Spielraum	Mögliche Arbeitsanweisungen als Beispiele
5	Überfachliche, eigene Arbeitsvorhaben (Mathe, Sprache, Sachunterricht usw. nebeneinander)	Was machst du?
4	Innerfachliche, eigene Arbeitsvorhaben (alle „forschen“, können aber ihr Thema frei bestimmen)	Du kannst in den Fachstunden frei arbeiten. Nimm dir / nehmt euch selbst etwas im Fach ... vor.
3	Rahmenthemen vorgegeben (alle arbeiten zum Thema, aber Unterthemen/Umsetzungsformen sind frei bestimmbar)	Überlege dir/überlegt euch einen eigenen Beitrag zu unserer Einheit...
2	Aspekte des Rahmenthemas sind festgelegt und Kinder füllen dieses oder wählen zwischen den Aspekten (Unterthemen zum vom Lehrer ausgewählten Oberthema – konkrete inhaltliche Umsetzung aber durch die Kinder).	Such dir/sucht euch eines der vorgegebenen Teilthemen zu unserer Einheit ... aus und arbeite/arbeitet dazu

³⁸ Der Unterricht an so genannten „Freien Schulen“ ist dagegen meist nur in der sozialen und persönlichen Dimension geöffnet, da dort eine freundschaftliche Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden herrscht und Basisdemokratie praktiziert wird. Lerninhalte werden aber eher in traditioneller, lehrgangsorientierter Form vermittelt (vgl. Peschel, 2002, S. 82).

1	Themenvariation/festes Thema mit Überangebot (vom Lehrer aufbereitete Unterthemen stehen zur Wahl bzw. können leicht variiert werden)	Du kannst dir aus diesen Aufgaben eine aussuchen oder das gestellte Thema auch etwas verändern
0	Feste Aufgabenvorgabe	Bearbeite die Aufgabe x, y, z

Peschel setzt sich, ebenso wie die zuvor genannten Autoren mit der Diskussion um offenen Unterricht, der Problematik der Begrifflichkeit, den historischen Wurzeln und aktuellen Einflüssen und Überschneidungen auseinander. Als grundlegend charakterisiert er die Mitbestimmung und -entscheidung der Lernenden, die veränderte Rolle der Lehrperson als beratend sowie eine pädagogische Grundhaltung, bei der Lernende und Lehrende sich gleichberechtigt und wertschätzend gegenüberstehen. Kritik übt er an Positionen, die anstelle der bisherigen Steuerung durch die Lehrperson eine ebenso starke Steuerung durch das gewählte Material setzen. Peschel richtet außerdem den Fokus darauf, offenen Unterricht operationalisierbar zu machen. Die Skalen zur Beurteilung und Einordnung offenen Unterrichts sind sehr differenziert und eignen sich daher für die praktische Anwendung. So können Lehrer/innen gezielt reflektieren, bis zu welchem Grad sie ihren Unterricht öffnen und welcher Schritt vielleicht der nächste sein könnte. Im Vergleich zu anderen Eingrenzungs- und Beschreibungsversuchen ist Peschels Definition nicht abstrakt, sondern konkret.

B.D Ansätze offenen Unterrichts

Bekannte Ansätze offenen Unterrichts, wie sie heute häufiger an Schulen zu finden sind, orientieren sich an Leitgedanken der Reformpädagogik und demokratischen Erziehungsgrundsätzen. Sie müssen im Kontext ihres jeweiligen Entstehungszusammenhangs gesehen werden: Einige orientieren sich an reformpädagogischen Vorbildern, wie der Wochenplanunterricht nach Petersen oder die Freiarbeit nach Montessori (vgl. Kapitel B.B im Anhang). Andere Formen wie Lernzirkel, Lerntheke, Stationenarbeit sind eher aus der Praxis entwickelte Konzepte, die eine ähnliche pädagogische Haltung vereint und die an die vorgefundenen Unterrichtsbedingungen angepasst sind. Die meisten Konzepte gehen ursprünglich auf die Reformpädagogik zurück, wurden aber inzwischen in der Praxis abgewandelt und rezeptartig weitergegeben, beispielsweise Werkstatt und Projekt. Aufgrund fehlender theoretischer Grundlagen ist eine genaue Beschreibung des Öffnungsgrades der verschiedenen Formen offenen Unterrichts nicht möglich. Dieser hängt von der Klassensituation, den Lernvoraussetzungen und dementsprechend von der Ausgestaltung der einzelnen Lehrperson ab. Es werden daher lediglich gängige Muster skizziert, wie sie vielfach bei Unterrichtshospitationen gesehen wurden und wie sie in der praxisorientierten Literatur dargestellt werden.

B.D.1 Freie Arbeit

Der Begriff „freie Arbeit“ geht unter anderem auf die reformpädagogischen Ansätze von Petersen (1965), Freinet (1979) und Montessori (1976) zurück (vgl. Kapitel B.B im Anhang). Tatsächlich bestand jedoch weder in der Reformpädagogik noch später ein einheitliches Verständnis von Freiarbeit. Zwei Positionen können unterschieden werden: Freiarbeit wird

zum einen als eine Möglichkeit aufgefasst, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, während fester Zeiten ihren eigenen Lerninteressen nachzugehen. Zum anderen soll Freiarbeit ein integrierter Bestandteil des gesamten Unterrichts sein und zum Unterrichtsprinzip des Regelunterrichts werden. Letzteres bezieht sich vor allem auf eine Abwendung von der starken Leistungsorientierung des traditionellen Unterrichts. In den 1970er Jahren wurde der Begriff Freiarbeit synonym für alle Formen weniger gebundenen, kleinschrittigen Unterrichts gebraucht. Inzwischen wird versucht, an das Freispiel des Kindergartens anzuknüpfen, d. h. die Kinder sollen sich aus einem Angebot von Spielen und Lernspielen etwas aussuchen und sich in selbst gewählter Reihenfolge spielerisch lernend beschäftigen. Teilweise können in der freien Arbeit auch eigene Themen und Ziele verfolgt werden. Die Form des Wochenplans, die sich zunehmend durchsetzte, wird zum einen als Variante der Freiarbeit, zum anderen als eine stärker durchorganisierte und kontrollierte Alternative zur freien Arbeit eingeordnet, da der Wochenplan häufig so praktiziert wird, dass nicht die freie Wahl oder Mitbestimmung der Schüler/innen, sondern das Abarbeiten eines Pflichtteils von Übungsaufgaben im Mittelpunkt steht (vgl. Claussen, 1995). Aufgrund dieser begrifflichen Eingrenzungsprobleme wird hier nicht näher auf die freie Arbeit als eigene Form offenen Unterrichts eingegangen, sondern die Formen „Wochenplan“ und „Werkstatt“ als stärker eingrenzbare und heute recht verbreitete Varianten offenen Unterrichts näher vorgestellt.

B.D.2 Wochenplan

Unter „Wochenplan“ wird allgemein ein Modell verstanden, bei dem die Lehrperson einige Aufgaben, meist Übungsaufgaben in Form von Arbeitsblättern oder Aufgaben aus einem Schulbuch, über den Zeitraum einer Woche anbietet (vgl. Kilian, Hameyer & Lege, 1994; Peschel, 2002). Die Kinder erhalten einen Wochenplan, in dem diese Aufgaben vermerkt sind. Häufig gibt es Pflichtaufgaben, die zuerst oder in der zur Verfügung stehenden Zeit verpflichtend erledigt werden müssen. Die Kontrolle der Aufgaben liegt in der Regel bei der Lehrerin, sie zeichnet die erledigten Aufgaben im Wochenplan ab und nimmt häufig die gesamten bearbeiteten Aufgaben über das Wochenende mit nach Hause und korrigiert sie. Der Wochenplan kann jeden Tag eine Stunde oder auch nur während einiger Stunden pro Woche stattfinden. Er hat einen starken Übungscharakter, der Lernweg der Kinder und die Lerninhalte sind von der Lehrperson festgelegt und beschränken sich häufig auf die Fächer Deutsch und Mathematik. Der Wochenplan ist organisatorisch insofern geöffnet, als die Kinder die Reihenfolge der Aufgaben ein Stück weit bestimmen und bei manchen Aufgaben wählen können, ob sie allein, zu zweit oder in einer Gruppe arbeiten möchten. Eine Differenzierung durch die Kinder ist möglich, indem z. B. zu einem Aufgabentyp mehrere unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben angeboten werden. Es ergeben sich auch zeitliche Freiräume, die es der Lehrperson erlauben, einzelne Kinder zu unterstützen oder zu beobachten.

Dies ist die prototypische Beschreibung eines Wochenplans, es bestehen vielfältige Abwandlungsmöglichkeiten, z. B. kann der Wochenplan auch in anderen Dimensionen geöffnet werden, etwa indem die Kinder selbst in ihren Wochenplan eintragen, an welchen Themen sie zu arbeiten beabsichtigen (inhaltliche Offenheit) oder solche Aufgaben gewählt werden, die den Lernweg offen lassen (methodische Offenheit). Es können aber auch noch stärkere Strukturierungs- und Kontrollmomente eingebaut werden, indem beispielsweise die Auswahl der Aufgaben eingeschränkt wird: es müssen auf jeden Fall eine bestimmte Anzahl von

Aufgaben aus den jeweiligen Fächern bearbeitet werden oder die Sozialform bei der Bearbeitung einer Aufgabe ist festgelegt. Eine Gefahr des Wochenplans ist die Überfrachtung durch zu viele gleichartige Übungsaufgaben, die je nach Vorwissen, kognitiver Leistungsfähigkeit, Arbeitstempo usw. immer von den gleichen Kindern schnell bzw. langsam bearbeitet werden. Das bedeutet, dass unterschiedliche Leistungsfähigkeit gerade hier für die Kinder sehr deutlich erkennbar wird, zumal langsame Kinder nicht erledigte Aufgaben unter Umständen zuhause nachholen müssen, während schnelle Kinder möglicherweise regelmäßig spielen oder attraktive Aufgaben bearbeiten dürfen, wenn sie mit ihrem Wochenplan fertig sind.

B.D.3 Werkstatt

„Werkstattunterricht“ ist ein in der Literatur ausführlich beschriebenes Konzept, das aus der Praxis heraus entwickelt wurde (vgl. Peschel, 2002; Reichen, 1998 und 2001; Wiater, Dalla & Müller, 2002). Mit der Durchführung von Werkstattunterricht werden neben kognitiven Zielen auch Ziele der Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Methodenkompetenz verfolgt. Diese müssen beim Einrichten einer Werkstatt und der Auswahl von Angeboten berücksichtigt werden.

Bei der Werkstatt im Unterricht arbeiten Schülerinnen/Schüler auswählend und selbstständig, allein oder mit einzelnen oder mehreren Lernpartnern an vorgegebenen Aufträgen, zu ausgewählten Lerninhalten, die fachbezogen oder fächerübergreifend sein können. Dazu ist das Klassenzimmer zu einem Raum mit Arbeitsbereichen umgestaltet, in denen Lernangebote, bestehend aus Selbstlernmaterialien mit Arbeitsaufgaben, für die Schüler frei zugänglich und motivierend offeriert werden. Eine solche Werkstatt kann sich – je nach Themenschwerpunkt – über 2 bis 5 Wochen erstrecken, in denen etwa wöchentlich 2 bis 4 Std. Unterrichtszeit vorzusehen ist (Wiater, Dalla & Müller, 2002, S. 43).

Grundsätzlich werden themen- und zielorientierte sowie offene Werkstätten unterschieden.

Die themen- und zielorientierte Werkstatt

Diese Form der Werkstatt ist am Lehrplan orientiert konzipiert, die Inhalte sind hauptsächlich auf die Hauptfächer bezogen, beziehen teilweise aber auch musische, künstlerische und handwerkliche Bereiche mit ein. Da die Werkstatt häufig über mehrere Wochen läuft, gibt es eine Fülle von Angeboten, die möglichst selbstständig von den Lernenden bearbeitet werden sollen. Daher muss das Angebot vielfältigen Anforderungen genügen, beispielsweise muss es verschiedenen Lerntypen gerecht werden, es muss übersichtlich und sachlogisch strukturiert sein, Arbeitsaufträge sollten so formuliert sein, dass die Schüler/innen sie ohne fremde Hilfe verstehen und Angebote so ausgewählt sein, dass sie sich diese selbstständig erarbeiten können. Darüber hinaus sollen kooperative Prozesse gefördert werden. Durch die Auswahl der Angebote soll die Entwicklung von Arbeitstechniken und Kompetenzen gefördert werden usw. Wiater, Dalla und Müller (2002) unterscheiden drei Formen einer themen- und zielorientierten Werkstatt in der Schule: (1) In der *Erfahrungswerkstatt* erarbeiten die Lernenden sich einen Lerninhalt mithilfe ausgewählter Arbeitsmaterialien selbst. Es findet kein zusätzlicher,

durch die Lehrperson gelenkter Unterricht statt. (2) Am meisten verbreitet ist sicherlich die *Fertigkeits- oder Übungswerkstatt*, die dazu dient, bereits eingeführte und verstandene Lerninhalte zu vertiefen und zu üben. (3) Die *unterrichtsbegleitende* Werkstatt ist ein zusätzliches Übungsangebot zu einem Lerninhalt, der im Klassenunterricht behandelt wird.

Der Öffnungsgrad des Werkstattunterrichts hängt ebenso wie beim Wochenplan von der Ausgestaltung durch die Lehrperson ab. Die Grundkonzeption sieht eine organisatorische Öffnung vor, in der die Lernenden die Reihenfolge der Bearbeitung der Lernangebote, die Partnerwahl und teilweise den Ort (in der Sitzecke, am Platz, auf dem Boden usw.) selbst bestimmen können. Werkstatt als Unterrichtsform ist insgesamt vielfältiger als der Wochenplan, da sie über einen längeren Zeitraum konzipiert wird und eine Vielzahl von Angeboten beinhaltet, die einen unterschiedlichen Öffnungsgrad haben können. So ist es möglich, bei einzelnen Aufgaben den Lernweg offen zu lassen oder die Inhalte einer Werkstatt gemeinsam mit den Kindern festzulegen. Besonders in der Erfahrungswerkstatt wird an die Forderungen der konstruktivistischen Didaktik angeknüpft, Problembereiche ganzheitlich zu betrachten, Lernen als aktiven Prozess zu ermöglichen und über das kollektive Lernen eigene Interpretationen mit anderen abzugleichen, sowie sich mit Fehlern auseinanderzusetzen. Die Möglichkeit, offenere und umfassendere Aufgabenstellungen mit klar umgrenzten Aufgaben abzuwechseln, kommt auch der Unterschiedlichkeit der Kinder entgegen. Bekanntlich sind lernschwächere Kinder häufiger mit komplexen Aufgabenstellungen überfordert, während lernstarke Kinder diese als Herausforderung erleben (vgl. Kapitel 2.4). In ihrer typischen Ausprägung an öffentlichen Grundschulen ist die Werkstatt jedoch eher materialzentriert und kann, ebenso wie der Wochenplan, durch zusätzliche Strukturierungs- und Kontrollmomente enger konzipiert werden als hier beschrieben.

Die offene Werkstatt

Offene Werkstätten sind weniger verbreitet als themen- und zielorientierte Werkstätten. Sie werden separat vom Klassenunterricht zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Woche für Schüler/innen aller Jahrgangsstufen angeboten und haben handwerkliche, musische oder künstlerische Inhalte. Interessierte Kinder oder Jugendliche melden sich selbst an und nehmen regelmäßig daran teil. Sie werden in die Handhabung von Geräten, Techniken, Instrumenten usw. eingeführt und können anschließend selbstständig arbeiten. Ziel ist es, Basiserfahrungen mit den entsprechenden Materialien und Techniken zu ermöglichen, Kreativität und Fantasie anzuregen, aber auch Begabungen zu fördern und Schwächen bewusst zu machen und schließlich Raum für kooperative Prozesse zu schaffen. Voraussetzung für solche Werkstätten sind Schulen, die ausreichend zeitliche Freiräume bieten und Lehrer/innen, kompetente Eltern oder andere Ehrenamtliche, die sie anbieten können. Das ist der Grund dafür, dass die offene Werkstatt nur an wenigen Schulen mit einem offenen Konzept durchgeführt wird, z. B. an der Laborschule in Bielefeld. Als problematisch für lernschwache und konzentrationsschwache Kinder ist am Werkstattkonzept beispielsweise die Fülle der Angebote und der relativ lange Zeitraum anzusehen, während dem die Werkstatt angeboten wird. Diese Probleme führen leicht zu einem geringen Strukturierungsgrad des Unterrichts und stellen hohe Anforderungen an die eigene Fähigkeit, sich Aufgaben sinnvoll auszuwählen, diese zu bearbeiten und sich selbst die Zeit einzuteilen. Damit können einige Kinder leicht überfordert sein.

Außer diesen verbreiteten Ansätzen offenen Unterrichts gibt es weniger bekannte, meist stärker geöffnete Konzepte, die teilweise in der Praxis entwickelt und später weiter verbreitet wurden, wie etwa die „Didaktik des weißen Blattes“, oder theoretisch entworfen und anschließend praktisch umgesetzt wurden, wie das Konzept des „dialogischen Lernens“. Sie vereinen das Menschenbild der Reformpädagogik mit den lerntheoretischen Prinzipien eines konstruktivistischen Instruktionsansatzes.

Das dialogische Lernen nach Ruf und Gallin (1998) ist auf der lerntheoretischen Grundlage eines gemäßigten Konstruktivismus einzuordnen; die Didaktik des weißen Blattes nach Zehnpfennig und Zehnpfennig (1996) ist zwar ein aus der Praxis heraus entwickeltes Konzept, berücksichtigt aber dennoch Prinzipien eines gemäßigten Konstruktivismus und wird als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel verstanden.

B.D.4 Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik nach Ruf & Gallin

Der Ansatz des dialogischen Lernens ist sowohl für die Primarstufe als auch für das Gymnasium ausgearbeitet, hier soll das Konzept für die Primarstufe vorgestellt werden. Ziel ist, die Lernenden zum Aufbau regelhafter Kenntnisse und Fähigkeiten anzuleiten und dabei ihre individuellen Lernvoraussetzungen, ihr Vorwissen und vor allem ihre je eigene Zugangsweise zum Ausgangspunkt zu machen. Es geht also nicht nur darum, diese Faktoren zu berücksichtigen, sondern sie als eigentliche und einzig sinnvolle Möglichkeit zu sehen, wie Lernende sich ein Sachgebiet erschließen können. Das Lernen auf dem eigenen Lernweg ist der erste zentrale Pfeiler dieses Konzepts und hängt eng zusammen mit dem zweiten Pfeiler, den Kernideen zu einem Thema, die von der Lehrperson in motivierender Weise und in Bezug auf den eigenen persönlichen Zugang zum Thema offeriert werden. Grundregel bei der Vorstellung einer Kernidee ist es, die Komplexität eines Stoffgebiets in einer Vorschau andeutungsweise zu beschreiben, es soll für die Lernenden reizvoll sein, zum Lernen herausfordern. Der dritte Pfeiler des Konzepts betrifft die Auseinandersetzung mit einem Stoffgebiet und ihre Dokumentation in einem so genannten „Reisetagebuch“. Die Lernenden organisieren und lenken ihren Lernprozess und halten ihn schriftlich fest. Dieses Beschreiben ist die Grundlage für die Rückschau, in der mittels Fremd- und Selbstbeurteilung Bilanz über den Lernprozess sowie das Lernprodukt als Beleg für die momentane Leistungsfähigkeit gezogen wird; Produkt und Rückschau stellen den vierten und fünften Pfeiler der Didaktik des dialogischen Lernens dar. Sie machen deutlich, dass in diesem Konzept beides, Prozess und Produkt des Lernens, gleich wichtig sind, so dass auch ganz unterschiedliche „Lerntypen“ Lernerfolge erleben können. Das bedeutet im Einzelfall auch, dass kreative Einfälle und ungewöhnliche Wege selbst dann positiv bewertet werden, wenn sie zu falschen Ergebnissen führen. Es findet jedoch – und das führt zu zwei weiteren grundlegenden Elementen dieser Didaktik – ein Dialog mit der Lehrperson und den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie gegebenenfalls eine gründliche Fehleranalyse statt. Während der Dialog am Anfang und während des Lernprozesses vorwiegend dem Austausch, der Unterstützung und der Beratung dient, geht es am Ende darum, die eigenen Ergebnisse mit denen der anderen Lernenden zu vergleichen, um schließlich den „singulären Intentionen in regulären Formen Ausdruck zu verleihen“ (Ruf & Gallin, 1998, S. 58). Darüber hinaus sollten die Lernenden in der Lage sein, Prozess und Produkt des Lernens anderen zu präsentieren. Für das Gymnasium legen Ruf und Gallin

gemäß diesem Prinzip einen eigens entwickelten Benotungsschlüssel vor, nach dem sich die Benotung aus „Produktnote“ und „Wegnote“ zusammensetzt.

Das dialogische Lernen mit Reisetagebüchern baut lerntheoretisch in wesentlichen Punkten auf den Prinzipien eines gemäßigten Konstruktivismus, beispielsweise nach Dubs (1992), auf und überführt sie in ein praxistaugliches, detailliert ausgearbeitetes Konzept: So entsprechen die Anforderungen an Kernideen der Orientierung an realitätsnahen, komplexen ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen. Das Verständnis von Lernen als aktivem Prozess, in dem neue, eigene Erfahrungen mit individuell vorhandenem Vorwissen verknüpft und personalisiert, d. h. auf die eigene Interpretation und das eigene Verstehen ausgerichtet werden, kommt dem Lernen auf dem eigenen Lernweg sehr nahe, und impliziert auch das Einbeziehen von Gefühlen und persönlicher Identifikation zu den Lerninhalten. Die Ausrichtung auf die Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden geschieht bei Ruf und Gallin ebenfalls über die besondere Funktion der Kernideen – und zwar sowohl die der Lehrperson als auch die der Lernenden. Kollektives Lernen und die Auseinandersetzung mit Fehlern in Lerngruppen finden quasi deckungsgleich im dialogischen Lernen statt. Die Evaluation der Fortschritte in den Lernprozessen ist durch die gleichwertige Behandlung von Weg und Prozess des Lernens gegeben. Das Konzept wird als offener Ansatz betrachtet, da es den Lernenden methodisch jeden Weg öffnet und somit eine radikalere Öffnung verwirklicht, als die meisten gängigen Konzepte offenen Unterrichts.

B.D.5 Didaktik des weißen Blattes nach Zehnpfennig und Zehnpfennig

Die „Didaktik des weißen Blattes“ wurde von Zehnpfennig und Zehnpfennig (1995) aus der Praxis heraus entwickelt und erst später als Konzept in einschlägigen Zeitschriften der Grundschulpädagogik vorgestellt. Es wird im Vergleich zum Konzept des dialogischen Lernens eine weitere Öffnung vorgenommen, nämlich hinsichtlich der Inhalte und Ziele des Unterrichts. Ausgangspunkt ist die Annahme von der Einzigartigkeit jedes Kindes, seiner unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen, Fähigkeiten und Lerntempi. Zehnpfennig und Zehnpfennig formulieren das Ziel, die Motivation und Freude am Lernen der Kinder erhalten zu wollen. Dazu wird der traditionelle Unterrichtsalltag in der Raum-, der Zeit- und der Stoff- oder Sachstruktur aufgelöst. Da die Kinder vor Schuleintritt daran gewöhnt waren, überall und stetig zu lernen, versuchen sie den normalerweise durch feste Sitzplätze, Ausrichtung der Blickrichtung zur Lehrperson usw. strukturierten Klassenraum radikal zu öffnen. Die Kinder können sich frei bewegen, dort arbeiten, wo sie möchten und den Raum permanent umgestalten. Die Zeitstruktur wird bei diesem Konzept im Rahmen nur weniger äußerer und innerer Bedingungen geöffnet. Die äußeren Bedingungen werden durch die Schulstrukturen gesetzt: Die Kinder haben in einer bestimmten Zeitspanne zu Schulbeginn einzutreffen, die große Pause findet zu einem bestimmten Zeitpunkt statt und das Schulleben ist festgelegt. Die zeitlichen Vorgaben der Lehrerin sind noch flexibler: Zu Beginn und am Ende wird ein Kreis gebildet, in dem zu Beginn alle Kinder ihre Vorhaben des Tages ankündigen, eventuell andere Kinder zur Mitarbeit suchen oder sich gegenseitig beraten bzw. von der Lehrperson beraten werden. Im Abschlusskreis werden Ergebnisse vorgestellt, beklatscht oder kritisch hinterfragt. Es besteht aber keine prinzipielle Anwesenheitspflicht und jedes Kind kann aufstehen, wann es möchte. Auch bei Zehnpfennig und Zehnpfennig hat die Lehrperson Erwartungen, wie der Schultag ungefähr ablaufen sollte und setzt regelmäßig gemein-

same Themen auf den Tagesplan (bei denen Kinder, die das Thema bereits beherrschen aber nicht teilnehmen müssen); sie ist aber bereit, jederzeit ihre Planung zugunsten der Interessen der Kinder verwerfen. Die herkömmliche Stoff- oder Sachstruktur wird in der Didaktik des weißen Blattes aufgelöst, denn die Kinder können sich Themen und Ziele selbst wählen, die für sie von Interesse sind. Verpflichtend ist nur, dass jedes Kind sich arbeitsorientiert beschäftigt, Spielen ist auch hier nicht erlaubt. Zehnpfennig und Zehnpfennig sehen entdeckendes Lernen und offenen Unterricht als „Zwillinge“ an. In ihrer Klasse arbeiten die Kinder mit selbstgewählten Materialien und Medien. Sie stellen selbst Arbeitsblätter, Bücher und anderes her (daher auch der Name „Didaktik des weißen Blattes“). Was ein Kind oder eine Gruppe sich erarbeitet haben, steht für die anderen als Übungsmaterial zur Verfügung. Die Öffnung in diesen drei Dimensionen gibt der Lehrperson die Zeit und Möglichkeit, sich den Kindern einzeln zuzuwenden, ihnen individuelle Impulse zu geben, Arbeitsvorschläge zu machen und sie gezielt zu unterstützen. Am Ende jeden Schulvormittags nimmt sie sämtliche Erzeugnisse der Kinder mit nach Hause und bereitet sich auf den nächsten Tag vor: Für jedes Kind oder jede Gruppe individuell! Auch wenn in diesem Konzept praktisch kein gemeinsamer, durch die Lehrperson geführter Unterricht stattfindet und so der Gedanke nahe liegt, dass den Kindern womöglich Vorbilder und Anregungen fehlen, sie sämtliche Ideen „aus sich selbst heraus“ entwickeln müssen, so nimmt die Lehrperson doch eine sehr tragende Rolle ein. Dies wird weniger in der Eigendarstellung deutlich, in der sie sich als eher unwichtig darstellt, als vielmehr in der Darstellung durch Besucher des Unterrichts von Zehnpfennig (vgl. Peschel, 2002, S. 111 ff). Fraglich scheint, ob dieses Konzept übertragbar ist. Es erfordert eine hohe Sach-, Methoden- und Diagnostische Kompetenz auf Seiten der Lehrkraft, um den Überblick über die Kinder und die Vielfalt ihrer Arbeitsvorhaben nicht zu verlieren und mögliche Schwierigkeiten nicht zu übersehen.

C Interviews

C.B Interview mit Lehrerin A (offener Unterricht)

1 *Also, das ist in zwei Teile gegliedert, das Interview – im ersten Teil sind es eher allgemeine*
 2 *Fragen und im zweiten Teil frage ich Sie ein paar Sachen zu Ihrem Unterricht, was mir*
 3 *aufgefallen ist, an Fragen, die ich habe und dann noch gezielt Fragen zum Lesen und*
 4 *Schreiben. Kann sein, dass sich manches wiederholt, das versuche ich dann zu vermeiden.*

5 *Jetzt möchte ich erst mal, dass Sie zu einigen Begriffen, die ich nenne, Stellung nehmen, was*
 6 *Sie damit verbinden, im Hinblick auf Ihren Unterricht. Selbstständigkeit.*

7 *Muss ich schnell antworten, oder darf ich nachdenken? (lacht) Unter Selbstständigkeit*
 8 *verstehe ich, dass die Kinder – was verstehe ich drunter...? Dass die Kinder eigentlich*
 9 *wissen, was sie arbeiten wollen und weshalb sie es arbeiten müssen. Und dass sie die Chance*
 10 *haben, ihre Arbeitsmaterialien, ihre Themen, mindestens an einer größeren Sequenz am Tag*
 11 *selbst wählen zu können.*

12 *Reflektion.*

13 *Dass die Kinder ihren Arbeitsvorgang oder ihre Arbeit selber, selber beurteilen können und*
 14 *auch begründen können.*

15 *Zeiteinteilung.*

16 *[...] Dass die Kinder unterscheiden können, wie viel Zeit brauche ich für welche Aufgabe:*
 17 *Wie viel Zeit brauche ich für die Pflichtaufgabe, wann kann ich zu den Wahlaufgaben gehen,*
 18 *nutze ich meine Zeit sinnvoll, mach ich erst die Aufgaben, die mir Freude machen oder bin*
 19 *ich auch mal in der Lage was zu tun, was mir nicht so viel Freude macht.*

20 *Eigene Lernwege gehen.*

21 *Dass ich mich entscheiden kann als Kind, wie und wo ich arbeite, also, welche Materialien*
 22 *ich mir nehmen kann und wo ich mit diesen Materialien arbeiten kann und dass auch zugelas-*
 23 *sen wird, dass ich andere Lernstrategien mir wähle als das was vorgegeben wird.*

24 *Soziales Lernen.*

25 *Das ist eigentlich fast alles – das Miteinander-Lernen, das Alleine-Lernen, das ist, ja,*
 26 *eigentlich alles an der Schule.*

27 *Vorbild.*

28 Vorbild. Andere Kinder, die Lehrerin, in der Schule, die Vorbild werden, individuell eigent-
 29 lich. Dass Kinder in die Schule kommen und sagen: Stell dir vor, was ich gesehen hab, heute
 30 auf dem Schulweg und ich möchte gerne über den Stein oder den Vogel oder das Auto mich
 31 besser informieren und hilf mir dabei.

32 *Kognitive Förderung*

33 Alles, was – es muss nicht gerade mit Leistung zu tun haben – wovon die Kinder meinen, [...]
 34 Dass die Kinder eigentlich – das Beste, was in den Kindern drin ist, das geistig Beste, was in
 35 den Kindern drin ist, dass das gefördert wird und angeregt wird.

36 *Jetzt geht es um den Deutschunterricht und ich hätte gerne, dass Sie auf das begonnene*
 37 *Schuljahr zurückschauen, überlegen, was Ihnen da im Deutschunterricht wichtig war.*

38 Ja, das ist bei mir eigentlich ziemlich leicht zu beantworten und das ist auch sicher was,
 39 wodurch ich auch in den anderen Bereichen ein Defizit bestimmt zeige. Ich zeige als Lehre-
 40 rin, also, mir ist, diese Schreibkultur entwickeln, das ist mir sehr, sehr wichtig im Deutschun-
 41 terricht. Diese Lese-Schreib-Kultur entwickeln, das Verschriften von allen Gedanken, von
 42 allen Ideen, die Kinder haben, wobei ich da schon sehr stark den Schwerpunkt auf Geschich-
 43 ten gelegt hab und auf Gedichte gelegt habe. Das war mir wichtig, dass die Kinder einen
 44 Zugang zu Literatur haben, einen Zugang zu Geschichten haben und sich einfach mit allem,
 45 was sie machen eigentlich ausdrücken, schriftlich ausdrücken können. Das ist, was mir
 46 wichtig war im Deutschunterricht. Und viel Lesen. Dass die Kinder einfach sehr, sehr viel
 47 lesen.

48 *Wie lässt sich Ihrer Meinung nach der Erwerb des Schriffterwerbs, also Lesens positiv*
 49 *beeinflussen?*

50 Ich glaube, dass wenn man selber begeistert vom Lesen ist als Lehrerin, dass man das dann
 51 auch positiv beeinflusst, und dass das auch das ist, was die Eltern eigentlich oft unterschätzen,
 52 dass wenn sie positive Leser sind, dass sie dann auch die Lesefreude der Kinder anregen und
 53 im Unterricht, finde ich, sollte man sehr, sehr viel vorlesen und sollte regelmäßig am Tag
 54 mindestens einmal vorlesen, das sollte man eigentlich auch die ganze Grundschulzeit über
 55 machen, die Kinder sollten mal alle Klassiker gelesen haben, durch die Lehrerin.

56 *Warum?*

57 Vorlesen finde ich wichtig, weil Zuhören auch eine Kompetenz ist, die ist verloren gegangen,
 58 aber die auch sehr viel mit Lesen zu tun hat, Lesen und Freude am Lesen. Dann sollte man
 59 sehr viel freie Lesezeit machen, die Kinder sollten auch Bücher vorstellen dürfen, die sollten
 60 überhaupt im Klassenzimmer präsent sein und ja.

61 *Und die Freude am Schreiben wecken, da sagten Sie ja schon, dass Ihnen das sehr wichtig ist,*
 62 *wodurch genau?*

63 Wie ich das gemacht habe? Also, ich hab den Kindern sehr oft Gedichte mitgebracht, ich hab
 64 ihnen sehr oft Gedichte mitgebracht, die auch meine Lieblingsgedichte sind und hab sie ihnen
 65 vorgelesen und hab dann mit ihnen drüber gesprochen und immer festgestellt, dass viele
 66 Gedichte, die für Erwachsene geschrieben sind, eigentlich auch für Kinder passen, wenn man
 67 mit ihnen drüber spricht und dann haben sie von zu Hause oft auch dann ihre Lieblingsge-
 68 dichte mitgebracht und sie vorgelesen, oder wir haben ne Antwort auf dieses Gedicht dann
 69 formuliert oder selbst eins geschrieben. Und durch dieses Vorlesen war einfach auch, dass die
 70 Kinder sehr viel Lust hatten, einfach auch selber zu schreiben, ich hab sehr früh angefangen
 71 mit Tagebüchern schreiben, also, die Kinder haben, glaub ich, vor Weihnachten noch war das,
 72 da hab ich die ersten Tagebücher verfasst. Hab immer versucht, am Anfang, die Hefte sehr
 73 hübsch zu machen, ästhetisch – weil Kinder lieben Schreibsachen. Und das war einfach ein
 74 großer Anreiz. Ein gutes Papier, was [...] wo ein hübsches Bild vorne drauf ist, das war ein
 75 großer Anreiz. Und die ersten Forscherhefte, die die Kinder gemacht haben, das weiß ich
 76 noch, das waren R. und C., das ging über Schmetterlinge, da hab ich in diesem einen Bastel-
 77 geschäft solche Schmetterlinge gekauft und hab sie ihnen dann vorne drauf gemacht und das
 78 sah dann wunderschön aus und da hatten alle Kinder dann natürlich Lust, auch ein Forscher-
 79 heft zu machen. Am Anfang hab ich Unmengen von Geld dafür geopfert, am Anfang hab ich
 80 dann bei jedem Kind was drauf gemacht, also nicht nur ne Karte, sondern was Dreidimensio-
 81 nales. Das war ein sehr großer Anreiz. Sie wussten aber, sie kriegen nur so ne schöne
 82 Verpackung, wenn sie's innen auch so verpackt haben. Man muss die Ästhetik verbinden mit
 83 dem Inhalt. Auch beim Schreiben. Der ästhetische Aspekt ist auch ein wichtiger Punkt.

84 *Wie lässt sich Ihrer Meinung nach der Erwerb der Rechtschreibung positiv beeinflussen?*

85 Also, ich bin ja selber nicht ganz sicher, wie man das machen soll. Aber ich glaube, dass es
 86 ganz gut ist, wenn man Rechtschreiben oder den Erwerb der Rechtschreibung logisch aufbaut
 87 und auch ein bisschen aufbaut wie ein Puzzle oder ein Rätsel innerhalb unseres Sprachsys-
 88 tems, dass man eben lösen möchte oder lösen muss. Also, ich hab früh angefangen, die
 89 Kinder auf Rechtschreibprobleme aufmerksam zu machen, also, mit den Endungen –er und –
 90 a, das war noch kurz nach Weihnachten, war das auch in der ersten Klasse, hab ich sie einfach
 91 mal aufschreiben lassen, sammeln lassen aus Büchern zu Hause, die auf –er enden und die
 92 nächste Hausaufgabe war dann, alle sammeln lassen, die auf –a enden und dann haben sie
 93 festgestellt: Mensch, es gibt ganz viele mit –er und ganz wenig mit –a, folglich muss ich bei
 94 jedem Wort, wo ich eigentlich –a höre, oder bei dem ich denke, –a zu hören, noch mal genau
 95 hinhören, ob das tatsächlich ein –a oder nicht vielleicht doch ein –er ist. So: Kinder, also, das
 96 könnte ich schon Kinda. Das wissen sie dann schon, dass Kinda... Das hängt so ein bisschen
 97 vom Dialekt ab. Aber die meisten Kinder in meiner Klasse haben schon ein sehr gutes
 98 Hochdeutsch gesprochen – Kinder. Ich glaube, wir haben hinterher dann mal mit diesem
 99 Karteikartensystem gearbeitet, mit diesen Rechtschreibstrategien, dass wir so grüne, rote und
 100 gelbe Karten hatten, wo die Kinder eben die Rechtschreibung geübt haben mit den lautgetreu-
 101 en Wörtern, mit Wörtern bei denen ich Tricks anwenden muss, indem ich verlängere oder
 102 Ableitungen mache, oder mit den Merkwörtern und hab dann so versucht, dass die Kinder so
 103 in diese Logik unseres Sprachsystems reinkommen. Ich find's aber nach wie vor schwierig, es
 104 auch so zu machen, dass die Kinder Lust haben. Dass Sprache so auch etwas wird, wie so ein
 105 kleiner Forscherauftrag. Ich schau mir die Sprache an und ich beschäftige mich gründlich mit
 106 der Sprache, weil ich auch möchte, dass es richtig ist und es ist spannend. Es kann ja etwas

107 Spannendes sein. Aber Rechtschreibung und Grammatik als etwas Spannendes zu vermitteln,
 108 das ist schon ein Problem. Wenn man selber so das Gefühl hat, es ist ein notwendiges Übel,
 109 und man braucht's halt, dann fehlt einem vielleicht auch schon so ein bisschen der Enthu-
 110 siasmus, dass man's ihnen auch so vermittelt. Ich finde auch, es gibt kein Rechtschreibwerk,
 111 was mich jetzt so wunderbar berührt, dass ich denke: Ja.

112 *Welchen Stellenwert geben Sie denn Diktaten?*

113 Also, ich hab keine Diktate geschrieben, das hab ich nicht gemacht, auch im zweiten Schul-
 114 jahr nicht. Ich hab das auch bei den Eltern... Ich hab keine Klassendiktate geschrieben. Das
 115 muss ich einschränken. Ich hab kleine Gruppendiktate geschrieben mit den Kindern, in der
 116 Freiarbeit, immer so drei Kinder zusammen, oder vier und wir haben dann immer gleich den
 117 Satz zusammen angeschaut, und die Kinder haben dann auch immer gleich die Sätze der
 118 anderen Kinder angeschaut und haben die dann gleich verbessert. Oder, was ich viel gemacht
 119 habe ist, dass ich zwei Sätze vorgegeben hab und dann gesagt hab: Jetzt schreibt jeder vier,
 120 fünf Sätze, die inhaltlich passen und versucht aber, keine Rechtschreibfehler zu machen.
 121 Solche Übungen hab ich viel gemacht. Und ich glaube auch, dass es wichtig ist, zu üben, das
 122 ist ganz klar, dass die Kinder die Rechtschreibung üben müssen, sie lernen die Rechtschrei-
 123 bung nicht, nur weil sie manche Wörter aufschreiben.

124 *Gut, jetzt hatten wir es von der Rechtschreibung und jetzt würde ich Sie bitten, zu überlegen,*
 125 *was Sie sich am Anfang des Schuljahres vorgenommen hatten und wie es tatsächlich gelaufen*
 126 *ist, ob es Dinge gibt, die Sie das nächste Mal genauso machen würden, oder ob Sie Dinge*
 127 *anders machen würden.*

128 Generell auf den Deutschunterricht bezogen? Ich hab mir vorgenommen am Anfang des
 129 Schuljahres, dass die Kinder viel lesen, ich hab mir vorgenommen, dass sie viele Bücher von
 130 zu Hause mitbringen, dass sie freie Lesezeiten haben, mehrmals in der Woche, dass die
 131 Kinder ein Buchprojekt machen, das war auch so, ich hatte mir auch vorgenommen, dass die
 132 Kinder viel Geschichten schreiben und das war auch so und ich hatte mir vorgenommen, dass
 133 die Kinder sich in der Schrift üben, in der guten Schrift üben, was ja auch zum Deutschunter-
 134 richt gehört und das fand ich so, ich bin da sicherlich auch sehr schlampig, ich hab selber eine
 135 sehr schlampige Schrift und das ist, ich glaube, dass da die Handschrift der Kinder in der
 136 Klasse nicht ausgewogen ist, in der zweiten Klasse. Dass es da besser gewesen wäre, mehr
 137 Wert auf die vereinfachte Ausgangsschrift als Lehrgang zu legen und ich denke, es ist ne
 138 Ausgangsschrift, die entwickeln sowieso alle ihre individuelle Handschrift, sondern, dass es
 139 wichtig gewesen wäre, ich merke jetzt, im Vergleich zu den anderen Lehrerinnen, dass meine
 140 Kinder nicht schön schreiben können und dass es auch Probleme geben kann, weil wenn sie
 141 das „a“ nicht zu machen, dann ist es halt ein u und kann auch ein Fehler werden. Deswegen,
 142 es ist nicht nur, dass man sagt, es ist wegen der Ästhetik, sondern es ist auch ne Kulturtech-
 143 nik, die die Kinder eigentlich beherrschen sollten. Das würde ich jetzt, da würde ich jetzt
 144 einfach mehr Ernsthaftigkeit drauf legen. Was ich auch machen würde ist, ich würde, glaub
 145 ich, mehr – nein, das stimmt nicht. Ich kann nicht sagen, dass ich mehr Rechtschreibung üben
 146 würde, weil ich hab viel Rechtschreibung gemacht, ich hab diese Themenheftchen immer
 147 gemacht mit den Kindern, zu st oder zum langen i oder zum h, das hat mir die [...] die ist ja,
 148 die ist in der Fortbildung tätig mit Rechtschreibung. Und sie hat diese Themenheftchen

149 entwickelt und das sind, ich glaub, ich hab sogar welche da, ich kann's Ihnen nachher mal
 150 zeigen, wo die Kinder zur Einzahl/Mehrzahl Themenheftchen haben, zur Verdoppelung von
 151 Konsonanten ein Themenheftchen haben und an diesen Heftchen hat man auch die Rechts-
 152 schreibung geübt. So Sachen hab ich viel gemacht. Dann viel mit den Karteikarten geübt oder
 153 gearbeitet, aber, wenn ich's jetzt gewichten sollte nach Prozentsen, dann würde ich sagen, das
 154 freie Schreiben und das Lesen und das Geschichten erzählen und Freude an Sprache zu haben,
 155 dieser literarische Unterricht, stand bei mir mehr im Vordergrund als diese Technik. Und ich
 156 glaube, dass es ausgewogen sein müsste. Da ich da im nächsten Schuljahr, hoffe ich doch,
 157 dass ich da es ausgewogen halten werde, wobei ich da auch Realistin bin und oft auch merke,
 158 dass es mir einfach so viel Freude macht, diese Dinge zu machen... Es wäre halt schön, wenn
 159 ich die Kinder vier Jahre lang hätte, und genügend Zeit hätte, alles dann geordnet zu tun,
 160 wenn man sie nach zwei Jahren dann abgibt an nen anderen Lehrer, dann sollten sie doch den
 161 Stand haben, den sie brauchen. Ich bilde mir ein, dass sie den auch haben, dass sie relativ fit
 162 in der Rechtschreibung sind, das bilde ich mir schon ein. Aber vielleicht sollte ich da mit
 163 mehr Ernsthaftigkeit rangehen, das nehme ich mir immer vor, muss ich sagen.

164 *Gut, die nächsten Fragen betreffen Unterrichtsformen, die Sie durchgeführt haben. Da heißt*
 165 *es auch wieder, welche Sie eingesetzt haben, im letzten Schuljahr, was sie da gemacht haben,*
 166 *also, sei es freie Arbeit, aber auch so Sachen wie Sozialformen im Kreis, oder wie gearbeitet*
 167 *wird.*

168 Ja, also, ich hab in diesem Schuljahr eigentlich versucht, den Morgen mit nem Sitzkreis zu
 169 beginnen, oder den Kindern zu sagen, was ich heute vor habe, ich sage ihnen immer, was ich
 170 vor habe zu arbeiten und lass sie dann die Reihenfolge auch selber meistens bestimmen, mit
 171 was sie anfangen wollen und das hat sich bewährt. Wir fangen dann zwar schon mal mit
 172 Malen an, oder haben Mathe ganz zum Schluss gemacht und dann haben wir hinterher auch
 173 drüber gesprochen, dass es vielleicht auch schwierig ist, sich in der letzten Stunde noch so zu
 174 konzentrieren. Aber ich finde doch, dass es die Zeit der Kinder ist und dass sie mitbestimmen
 175 sollten, wie die Zeit strukturiert ist. Wir haben, ich komm bestimmt drei Mal in den Sitzkreis
 176 am Tag. So, das mach ich relativ ohne großen Aufwand, dass man sich die Teppiche holt und
 177 dann auf den Boden sitzt, ich unterrichte auch frontal.

178 *Was ist Ihnen da dran wichtig, an dem Kreis?*

179 Dass wir alle auf einer Ebene sitzen. Also, ich bin dann so, ich sitz dann mit den Kindern
 180 zusammen, dass man körperlichen Kontakt haben kann, dass man sich direkt anschauen kann,
 181 dass es schneller geht im Gespräch und dass es für Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich zu
 182 artikulieren, in einem kleinen Kreis einfacher ist, mit der Stimme zurecht zu kommen, als
 183 wenn sie ganz hinten sitzen, sich alle umdrehen und der Akt des „ich wende mich jemandem
 184 zu“ viel größer ist, als im Sitzkreis. Ich finde das einfach was, wo alle Kinder die Chance
 185 haben, was zu sagen und ich ... Während in Frontalarbeit, da gehen eben die Hände hoch, die
 186 immer hoch gehen und die anderen melden sich gar nicht. Hab aber natürlich auch frontal
 187 unterrichtet, ganz klar. Partnerarbeit oder Gruppenarbeit hab ich eigentlich ganz wenig
 188 gemacht, als gezielten Einsatz, dass ich gesagt habe: So, ihr macht jetzt diese Aufgabe in
 189 Partnerarbeit, weil das war irgendwie nicht nötig, weil die ohnehin schon immer zusammen-
 190 gearbeitet haben. Sie wussten, dass wenn ich nicht sage: Jetzt musst du alleine arbeiten, dann

191 können sie immer zusammen arbeiten. Deswegen muss ich das nicht sagen, das war selbstver-
 192 ständlich. Gruppenarbeit hab ich nie gemacht, dass ich gesagt hab: Ihr arbeitet jetzt in einer
 193 Gruppe, sondern das hat sich einfach durch die freie Arbeit ganz oft ergeben, die ich jeden
 194 Tag gemacht habe, dass die Kinder sich sowieso in Gruppen treffen, da muss man das nicht
 195 inszenieren.

196 *Und die freie Arbeit?*

197 Die freie Arbeit, ja, das war je nach dem, wie die Kinder – in der ersten Stunde oder in der
 198 letzten Stunde, sie haben es nie in der Mitte, nach der Pause gewollt. Meistens wollten sie's
 199 eigentlich immer gleich morgens machen und das wollte ich am Anfang erst nicht und dann
 200 hab ich gedacht: So ein Quatsch, wenn man das so ans Ende des Tages schiebt, dann gibt man
 201 dem ja auch einen ganz anderen Stellenwert. Und deswegen haben wir dann ganz oft in der
 202 ersten Stunde Freiarbeit gemacht. Manchmal schaff ich's nicht, dass ich's jeden Tag mache,
 203 dienstags mach ich's prinzipiell nie, weil ich nur zwei Stunden Unterricht habe in der Klasse.
 204 Auch manchmal, wenn ich's mittwochs vergesse, oder es war irgendwas dazwischen, dann
 205 haben die Kinder immer gesagt: Wir haben heute keine freie Arbeit gemacht, das war denen
 206 doch sehr wichtig und ich finde das – es funktioniert einfach sehr, sehr gut, ich muss über-
 207 haupt nichts mehr sagen und jedes Kind ist beschäftigt. Ich hab jetzt noch mal letzte Woche
 208 gesagt, es haben ganz viele Kinder ihren Meditin-Ausweis noch nicht fertig, und das mit dem
 209 Meditin-Material sollten sie gemacht haben in der zweiten Klasse. Die sind jetzt gerade im
 210 Meditin-Fieber und jedes Kind arbeitet mit Meditin-Material.

211 *Ich weiß gar nicht, was das ist...*

212 Das ist was ganz Wunderbares, so Geometrie-Material. Das Meditin-Material, das sind
 213 Würfel. Das waren zwei Russen, die hießen Meditin, die haben verschiedenes Wahrneh-
 214 mungs-, zur räumlichen Wahrnehmung Material entworfen für Kinder und mit diesen
 215 Dachvorlagen müssen sie mit solchen Würfeln Formen legen, die werden immer komplizier-
 216 ter und immer schwieriger, weil die Bilder sind nur ein Bild und die Kinder müssen letztend-
 217 lich überlegen, wie viele Würfel brauch ich dafür. Und da arbeiten sie alle ganz, ganz
 218 konzentriert dran und es ist dann, ich merk einfach, es ist sehr entspannend, für mich auch
 219 beim freien Arbeiten und für die Kinder auch. Es ist ruhig, es ist ne konstruktive Unruhe, die
 220 da ist und das entspricht den Kindern. Sie haben überraschenderweise, was niemand denkt,
 221 eine viel längere Konzentrationsspanne, während der Freien Arbeit als sonst im Unterricht.
 222 Was ich auch merke ist, dass – und das macht mir auch ein bisschen Sorge – dass meine
 223 Kinder, ich sag immer meine Kinder, das ist meine Klasse, die Klasse, dass die durch das
 224 regelmäßige Arbeiten in der freien Arbeit, die sich auch einen Lernstil angewöhnt haben im
 225 Unterricht, der relativ, den man als zu wenig diszipliniert bezeichnen könnte. Und da mach
 226 ich mir jetzt schon Sorgen, wenn sie in die dritte Klasse kommen. Ich weiß, zu wem sie
 227 kommen und ich weiß, dass da eher so lehrgangsmäßig oder frontal unterrichtet wird. Und es
 228 ist auch so, dass wenn ich keine Freie Arbeit mache, die Kinder auch auf dem Boden sitzend
 229 arbeiten. Oder auf dem Boden liegend arbeiten. Oder auf dem Boden sitzen, arbeiten und
 230 nebdran ihre Vesperdose auf haben. Und so lange sie einfach konzentriert arbeiten, ist mir
 231 das egal. Und das merke ich einfach, das ist durch das bisschen Offenere, durch den offeneren
 232 Charakter, sie auch rausgehen können aus dem Klassenzimmer, sind die Kinder da auch

233 großzügiger mit ihren Umgangsformen geworden. Und da hab ich jetzt schon ein bisschen
 234 Sorge um die. Dass der Bruch dann doch zu heftig für sie wird, oder dass sie Disziplinprobleme
 235 für was bekommen, was bei mir kein Disziplinproblem war.

236 *[Gespräch schweift ab]*

237 *Möchten Sie noch irgendwas zu den Unterrichtsformen sagen? (kleine Pause) Dann auch hier*
 238 *die Frage, überlegen Sie, was Sie sich am Anfang vorgenommen hatten, wie ist es über das*
 239 *Schuljahr gelaufen? Würden Sie es wieder genauso machen oder würden Sie irgendwas*
 240 *anders machen?*

241 Wenn ich so an meine Klasse denke und wenn ich an die Klasse denke, die ich bekommen
 242 werde, dann ist ein wichtiges, was ich sehe, dass man sich wünscht, dass man den Kindern die
 243 Freude am Lernen vermitteln kann. Und dass man möglichst auch eine ganz große Leistung
 244 aus den Kindern hervorbringt. Dieser Leistungsaspekt ist mir schon wichtig. Ich möchte
 245 Kinder haben, die einfach virtuos mit Sprache umgehen, die virtuos mit Zahlen umgehen und
 246 die auch ewig neugierig bleiben. Das finde ich einfach, ach, das finde ich einfach ganz toll,
 247 wenn Kinder einfach Lust haben, zu lernen. Und das wünsche ich mir jedes Jahr, und ich
 248 versuche, das zu erreichen, indem ich ihnen viele Sachen erzähle. Ich erzähle sehr viel, was in
 249 der Welt passiert. Eine Zeitlang hatten wir immer, hab ich ihnen die wichtigsten Sachen
 250 gesagt, die in der Zeitung standen. Und dann haben wir darüber gesprochen und das hab ich
 251 jetzt ne lange Zeit nicht mehr gemacht. Aber das ist, oder Kinder erzählen mir, wir verbringen
 252 auch viel Zeit damit, dass Kinder morgens kommen und mir ihre wichtigsten Sachen erzäh-
 253 len. Diese Neugier für das, was das Leben eigentlich bedeutet und dass man überall lernen
 254 kann, das ist mir sehr wichtig. Und das wünsche ich mir jedes Mal bei einer Klasse, dass man
 255 diese Neugier erhalten kann und dass man diese Neugier eben so forciert, dass sie in einem
 256 Wissenszuwachs endet. Ich finde, was ich gut gemacht habe, bei dieser Klasse, ist, dass ich,
 257 sie haben eine gute Arbeitshaltung, sie arbeiten gut, konzentriert und sie arbeiten für sich und
 258 sie flippen nicht aus, wenn ich sie los lasse, sondern sie können mit dieser Freiheit umgehen
 259 und sie sind da verantwortlich für ihre Arbeitszeit, das hat gut geklappt, mit dieser Klasse.
 260 Und ich finde auch, sie haben viel gelernt und sie haben auch Lust zu lernen. Was ich besser
 261 machen würde, das hängt auch immer ein bisschen von der Klasse ab. Bei dieser Klasse wäre
 262 es, glaub ich, ganz gut gewesen, wenn ich – ich weiß es gar nicht genau, was ich hätte besser
 263 machen können. Es gibt sicher viele Sachen... Ja, ich glaube, Ordnung. Die Sache mit der
 264 Ordnung. Ich hab immer Klassen, die nicht sehr ordentlich sind. Ja.

265 *Ich mein jetzt nicht, dass Sie unbedingt was finden müssen!*

266 Nein, ich denke gerade, ich sollte ein bisschen selbstkritischer sein. Es gibt bestimmt Sachen,
 267 die... Ja, Schrift ist garantiert was, mit Arbeitsmaterialien sorgfältig umgehen, wobei, nicht
 268 die in der Klasse, das können die eigentlich sehr gut, eher die eigenen, weil ich dann immer
 269 denke, das sind auch Sachen, die du selber brauchst, so sehr bin ich dafür gar nicht verant-
 270 wortlich. Ordnung. Ich mein jetzt nicht aufräumen oder putzen, ich mein Ordnung im
 271 positiven Sinn, Ordnung als Struktur des Lebens. Das ist eigentlich was sehr Wesentliches.
 272 Und ich glaube, da ich selber auch so ein bisschen am Rande der Unordnung bin innerlich,

273 passiert das auch bei den Kindern manchmal. Das wünsche ich mir eigentlich immer, dass das
274 strukturierter wäre, obwohl das sicher auch eine Persönlichkeitssache ist.

275 *Und jetzt in diesem dritten Bereich geht es um die Erziehung der Kinder. Und auch da würde*
276 *ich gerne wissen, welches Ihre Schwerpunkte waren.*

277 Das Miteinander. Dieses Miteinander, dass jedes Kind sich zu Hause und wohl fühlt, dieses
278 Gefühl hat, er ist an einem Platz, an dem er ohne Angst arbeiten kann. Und dafür ist jedes
279 Kind für sich, aber auch für jedes andere Kind verantwortlich. Wir haben sehr viel gesprochen
280 über Schwierigkeiten, über Ängste, über Streit, dass es einfach immer transparent ist und
281 immer thematisiert wird, das ist etwas ganz wichtiges. Dass Kinder keine Angst haben. Und
282 ich finde Kinder haben oft genug Angst vor anderen Kindern. Und das ist für mich das
283 Erziehungsziel, dass sie das nicht mehr haben müssen und auch nicht vor mir. Dass sie alles
284 sagen können, was sie sagen möchten, wenn sie es in angemessenem Ton sagen, dass sie nicht
285 das Gefühl haben, jetzt sind sie Kind und deshalb müssen sie mehr oder weniger mit ihrer
286 Meinung zurückhalten, wenn sie eine andere Meinung haben als die Erwachsenen, sondern,
287 dass sie das immer sagen können, das Kind hat mich bedroht. Also, ich hab sehr gehofft, dass
288 wir so etwas wie ein... Gleichberechtigung in der Schule gibt es nicht – ich bin die Lehrerin.
289 Aber das ist doch ne Situation gibt, wo die Kinder Demokratie üben können.

290 *Schauen Sie zurück – was hatten Sie sich vorgenommen, wie ist es gelaufen? Würden Sie es*
291 *wieder genauso machen?*

292 Das ist ne gute Klassensituation. Es ist niemand draußen. Wobei das nicht mein Verdienst ist.
293 Es ist einfach so, dass es sehr harmonisiert in der Klasse. In dieser Klasse hat die Konstellati-
294 on gestimmt. Die Eltern konnten auch sehr gut miteinander. Und insofern lief es in dieser
295 Klasse sehr gut. Generell kann ich das nicht von allen Klassen sagen, die ich gehabt habe.
296 Deswegen finde ich, man kann sich nicht so viel vornehmen, das hängt einfach ganz stark ab
297 davon, was für eine Klasse man bekommt. Und letztendlich ist man als Lehrerin oft auch nur
298 reaktiv. Das ist, man kann bestimmte Rituale einleiten, die vielleicht präventiv gegen Gewalt
299 wirken, oder die das soziale Miteinander regeln. Aber ob es dann letztlich fruchtet, das hängt
300 so stark von diesen zwischenmenschlichen Konstellationen ab. Ich weiß es nicht. Ich glaube
301 auch, dass wenn Sie sagen: Würden Sie es wieder so machen, das hängt ja... Ja, natürlich
302 würde ich es wieder so machen, denn dieser erzieherische Aspekt hängt natürlich ganz stark
303 von der Überzeugung meiner Person ab. Und die ändert sich nicht innerhalb eines Jahres. Das
304 ist so, ich hab immer, wahrscheinlich schon über Jahre ein ähnliches Erziehungsziel.

305 *Damit ist auch mehr gemeint, ja, zum Beispiel Phasen, wie man das dann macht. Ich glaube,*
306 *so wie ich Sie jetzt verstanden hab, dass Sie einfach jede Möglichkeit aufgegriffen haben,*
307 *über solche Dinge zu sprechen und das können Sie jetzt mitnehmen und sagen: Nächstes Jahr*
308 *mache ich das immer freitags von acht bis neun. Verstehen Sie?*

309 Aber so jemand bin ich eben nicht. Obwohl, eigentlich nehme ich mir sehr wenig vor. Bei mir
310 passieren die Dinge, die außerhalb meiner Unterrichtsplanung liegen, relativ situativ. Ich
311 glaub, ich hab immer so gearbeitet, ich betrachte mich in dem Ganzen, in der Klasse betrachte
312 ich mich als einen Teil, der mehr oder weniger auch davon abhängig ist, wie der andere Teil

313 ist. Und deswegen plane ich das gar nicht so. Was ich anders machen würde, wenn ich
 314 könnte, das kam mir jetzt gerade... Ich glaube, es wäre manchmal gut, dass ich ne andere
 315 Distanz zu den Kindern hätte. Und auch zu den Erziehungszielen. Und ich glaube, dass ich
 316 die Kinder zu sehr an mich binde. Und sehr nah mit den Kindern bin. Und es fällt mir sehr
 317 schwer, sie gehen zu lassen. Und das ist sicher was, was nicht gut ist. Da sollte ich mehr
 318 Souveränität haben und auch ne andere Distanz zu den Kindern. Also, mehr, ihnen auch die
 319 Möglichkeit geben, auch von mir weg zu gehen. Ich glaub, das nehme ich mir auch jedes Jahr
 320 vor. (lacht)

321 *Also, jetzt werde ich Sie zu Ihrem Unterricht befragen und dann kommen die Detailfragen.*
 322 *Also, erst mal grundsätzlich: Sie machen offenen Unterricht. Warum, was sind Ihre Beweg-*
 323 *gründe, diese Unterrichtsform umzusetzen?*

324 Das ist eigentlich, dass ich in ner Schule gearbeitet hatte in Freiburg, die so phantastisch war
 325 und wo ich einfach ne Schulleiterin hatte, die uns einfach keine andere Möglichkeit gelassen
 326 hat, die... Ich bin an diese Schule gekommen, die B. als Leiterin, die ist neu eröffnet worden,
 327 wir mussten alle nach Reichen unterrichten, wir hatten gar keine Wahl und es war eine
 328 wunderbare Schule, eine traumhafte Schule mit wunderschönen Werkstätten und jeder der in
 329 die Schule kam, musste einfach offen arbeiten. Wir hatten gemeinsame Freiarbeitszeiten, wo
 330 die ganze Schule Freiarbeit gemacht hat, wo die Kinder sich in den Klassen, also jahrgangs-
 331 übergreifend getroffen haben, wir waren für alle Kinder zuständig und ich bin da rein
 332 gekommen in diese Schule und hab festgestellt, dass das mein Bild von Kindern und mein
 333 Bild von mir selbst und mein Bild von dem was Schule ist, absolut verändert hat. Das war für
 334 mich, das war für mich, ich war in so einem Tief eigentlich, als ich an diese Schule kam, ich
 335 wollte etwas anderes machen, ich hab mit einer Begeisterung wieder gearbeitet und ich hab
 336 gedacht: So, nur so kann man unterrichten. Und nur so ist es für Kinder toll in der Schule zu
 337 sein. Das macht Sinn. Und ich war dann, also, diese Schule war eine Offenbarung. Die Kinder
 338 waren oft nachmittags in der Schule, haben was für ihre Schule getan und wir waren da und
 339 die B. ist eine ganz erstaunliche Frau, die ist jetzt 62 gerade geworden, die hat einfach das,
 340 mit allem, was sie hat, ist sie Lehrerin. Und unheimlich kreativ und so bin ich in diese Art des
 341 Unterrichtens rein gekommen. Als ich dann nach Heidelberg kam, in diese Schule, da war ich
 342 schon sehr enttäuscht, dass das jetzt alles wieder anders sein wird. Und das, was ich jetzt
 343 mache, ist ein Kompromiss dessen, was ich machen möchte. Weil ich glaube, wirklich
 344 offenen Unterricht zu haben, kann man eigentlich nur, wenn man jahrgangsübergreifend
 345 arbeitet, wenn man mit anderen zusammen arbeitet, wenn man mit Werkstätten arbeitet, wenn
 346 man das richtige Material hat. Das, was ich mache, ist der Versuch, Offenheit in meinen
 347 Unterricht reinzubekommen für diese Klasse. Aber es ist kein offener Unterricht in dem
 348 Sinne, wie ich es erlebt habe in Freiburg.

349 *Das heißt, bevor Sie an diese Schule kamen, haben Sie anders unterrichtet?*

350 Nein, nein. Ich hab nicht ganz anders unterrichtet. Ich hab, bevor ich an diese Schule kam,
 351 hab ich, hatte ich von Reichen gelesen und hatte ansatzweise versucht, das zu vermischen, mit
 352 der Fibel und mit der Anlauttabelle. Es war immer ein bisschen schwierig, das zu verbinden,
 353 weil man dann immer wieder [...]. Das war so der erste Kontakt und ich hab dann auch, ich
 354 hab immer Zeiten gehabt, ich hab immer Wochenplanarbeit gemacht, das hab ich immer

355 gemacht, hab Lernthecken gemacht und hab schon immer versucht, Zeit in meinem Unterricht
 356 einzubauen, wo die Kinder selbstständig was machen konnten. Das hab ich schon Jahre lang
 357 davor getan. Aber dass ich meinen Unterricht so grundsätzlich verändert hab wie in der C.-
 358 Schule, so, wir hatten einfach kein Buch, aber wir hatten Werkstätten zum Wiegen, zum
 359 Messen, zum mit Mikroskopen, wir hatten auch kein Mathebuch, wir hatten nichts. Das hatte
 360 ich noch nie erlebt davor und das war, das war ein Jahrmarkt der Ideen und es war phantas-
 361 tisch. Und dann sind wir, in den Ferien sind wir dann nach Heidelberg gekommen – ich muss,
 362 die Schullandschaft ist sehr konservativ in Heidelberg, sehr konservativ. Ich versteh das gar
 363 nicht, bei so einer studentischen Stadt.

364 *Sie hatten das vorher schon mal angesprochen - Wie sehen Sie Ihre Rolle als Lehrerin beim*
 365 *offenen Unterricht, wie sehen Sie die Rolle der Kinder? Z. B. bei Unterrichtsgesprächen,*
 366 *Bewertung von Kinderbeiträgen?*

367 Jetzt in dieser Klasse. Ja. Also, ich sehe mich als Teil dieser Klasse und ich seh mich als
 368 diejenige, oder ich hoffe, diejenige zu sein, die den Kindern die Möglichkeit schafft, mög-
 369 lichst selbstständig arbeiten zu können. Also, ich seh mich eher als diejenige, die die Umge-
 370 bung gestaltet, damit die Kinder arbeiten können und die die Kinder schon auch führt, oder
 371 das, was die Kinder machen, moderiert. Und die Kinder sehe ich als diejenigen, die hoffent-
 372 lich in der Lage sind, mir so viel Rückmeldung oder so viel Anregung zu geben, dass ich
 373 immer in der Lage sein werde, auf das, was die Kinder machen möchten, zu reagieren. Das ist
 374 mein Ideal und ich denke, das klappt auch manchmal – nicht immer, aber es klappt doch
 375 immer wieder. Ich seh mich aber auch als die, die reglementieren muss, als die, die den Druck
 376 erhöhen muss, also, ich seh mich schon auch als die Person, die hauptsächlich dafür verant-
 377 wortlich ist, dass es läuft.

378 *Ich muss noch mal nachfragen. Also, es ist blöd, wenn ich da interveniere, aber mir ist es*
 379 *damals aufgefallen, dass es bestimmte Bereiche gibt, die Sie nicht freigeben, sondern die*
 380 *schon, vorhin haben Sie manche Sachen angesprochen, so dass ich erahnen kann, also zum*
 381 *Beispiel, dass ich finde, dass Sie die Unterrichtsgespräche schon lenken. Dass Sie dahin*
 382 *lenken, dass das Wesentliche, oder das was Ihnen wichtig ist, auch raus kommt. Das ist so das*
 383 *Eine. Das Andere ist so, dass Sie auch im organisatorischen Bereich, dass sie auch da lenken.*
 384 *Also, Sie haben gesagt: Kuck mal, wende dich mal an diese Person, die kann das besonders*
 385 *gut. Nur, dass Sie da nicht sagen, dieses Kind ist dafür verantwortlich, damit habe ich jetzt*
 386 *nichts mehr zu tun. Also, Sie bleiben also schon so die Schaltstelle.*

387 Ja. Das hat auch sicher was mit meiner Dominanz zu tun. Ganz bestimmt. Das ist schon...
 388 Also, ich glaube, so in Unterrichtsgesprächen ist es schon so, dass ich oft auch,... Manchmal
 389 ist es so, dass ich so begeistert bin, von dem, was die Kinder sagen, dass ich dann einfach
 390 mitreden möchte und mich dann wirklich zu wenig zurück nehme – ganz bestimmt. Und dass
 391 ich natürlich schon auch, ja, Sie haben vollkommen Recht. Das hängt sicher auch damit
 392 zusammen, dass man auch so vor Augen hat, wo man eigentlich hin möchte und was man
 393 gerne alles hätte, was kommt. Und dass man es deswegen auch so modelliert, dass man in
 394 diese Richtung kommen kann. Und mit der Organisation, da hab ich überhaupt noch nie
 395 nachgedacht, dass ich überhaupt nichts sage, sondern dass ich zu einem Kind sage: Okay, du
 396 bist für die Meditin-Materialien verantwortlich und alle Kinder wissen das. Und wenn jemand

397 fragt, dann gehen sie nur zu dir. Ja, ich muss mal drüber nachdenken. Ich hab's noch nie so
398 gemacht, aber es ist sicher eine Möglichkeit.

399 *Das wollte ich noch mal wissen. Denn Sie hatten auch einmal zu mir gesagt, ich weiß jetzt*
400 *den Kontext nicht mehr genau, aber dass Sie auch nicht so Hierarchien schaffen möchten und*
401 *solche Geschichten, jedenfalls hab ich das damals so verstanden, sondern ungern dieses*
402 *Prinzip so mit dem Helferprinzip oder Chefs, wie das bei Reichen ist, machen, aber jetzt, die*
403 *andere Variante wäre ja Helfer, oder wie auch immer, also, die Verantwortlichkeit zu*
404 *verteilen. Deswegen hat mich das noch interessiert.*

405 Nein, also, da muss ich jetzt schon ehrlich sein. Das hat in dem Fall jetzt nichts damit zu tun,
406 dass ich keine Hierarchien schaffen möchte. Es ist einfach eine gedankliche Überlegung, die
407 noch nicht in meinem Kopf war. Aber es wäre natürlich eine Möglichkeit, eine gute neue
408 Möglichkeit der Motivation, dass man einfach sagt, es gibt Teilbereiche und die können ja
409 auch rotieren, dass nicht immer einer nur der Spezialist für etwas ist... [*Gespräch schweift*
410 *ab*]

411 *Jetzt, zum Lesen haben Sie schon Einiges gesagt. Ich hätte jetzt noch die Frage, ob Sie auch*
412 *Leseübungen mit der ganzen Klasse machen?*

413 Nein.

414 *Also, dieses laute, gemeinsame Vorlesen gibt's nicht. Gibt's überhaupt lautes Lesen?*

415 Ja, aber eigentlich erst so zum Ende des zweiten Schuljahres. Das ist so das... Also, nee, das
416 ist nicht ganz richtig. Die Geschichten der Kinder wurden immer laut vorgelesen, wenn die
417 Kinder das wollten. Oder ich hab sie laut vorgelesen. Wir haben dieses Geschichtenbuch, das
418 immer rum geht, von einem Kind zum anderen, wo schon ganz viele Geschichten drin sind,
419 werden immer laut vorgelesen, die Geschichten. Und es wurde, alles wurde laut vorgelesen,
420 von Anfang an. Ich hab das oft gemacht. Aber die Kinder haben nie ein Buch vor sich liegen
421 und einer liest laut vor und die anderen hören zu. Aber was ich in letzter Zeit öfter gemacht
422 habe, dass wenn wir in Mathe was gemacht haben, ne Rechenaufgabe, oder ne Textaufgabe,
423 hat auch mal ein Kind die Textaufgabe, das laut vorgelesen. Aber das ist relativ, also, ganz,
424 ganz selten. Was die Kinder machen: Sie lesen sich gegenseitig vor, das tun sie aber nur wenn
425 sie wollen.

426 [...]

427 *Das weiß ich jetzt nicht genau, ob ich das schon weiß, oder schon wissen könnte mit Compu-*
428 *terprogrammen?*

429 Mathe mach ich viel. Nur Mathe. Das liegt aber auch ein bisschen daran, dass mein Computer
430 ewig nicht angeschlossen war und jetzt ist er angeschlossen, wir aber keinen Drucker haben,
431 deswegen machen wir Mathespiele drauf, aber Texte schreiben, dann muss ich sie auf ne CD

432 speichern, dann muss ich sie... Die Kinder können nicht alleine in das Lehrerzimmer,
433 deswegen hab ich's eigentlich nicht gemacht. Obwohl es sinnvoll wäre, es zu tun.

434 *Jetzt geht es um den Sprachunterricht, also Grammatik. Da haben wir vielleicht auch schon*
435 *drüber gesprochen. Wann und wie werden so sprachbezogene Themen zum Inhalt des*
436 *Unterrichts. Also, das wurde vorhin schon mal so erwähnt, dass sie so ein bisschen thema-*
437 *tisch das machen, mich würde auch interessieren, greifen Sie's auch mal auf, also praktisch,*
438 *wenn Kinder einen Text schreiben?*

439 Nein. Also, das hab ich immer ziemlich getrennt. Das würde ich übrigens ein bisschen anders
440 machen. Ich hab vieles eigentlich immer versucht, die Rechtschreibübungen nicht an den
441 Texten zu machen, an den Texten aufzuhängen der Kinder, wobei ich inzwischen denke,
442 eigentlich ist es gar nicht schlecht, dass man die Kinder die Texte, die sie selber schreiben und
443 die ja auch lesbar sein sollen, dass man sie noch mal überarbeiten lässt. Und darin auch die
444 Rechtschreibung übt. Jetzt dem Ende zu haben wir es öfter gemacht, dass wir die Texte
445 überarbeitet haben, aber es hat nicht viel früher funktioniert. Ich wollte das immer trennen.
446 Dieser sprachliche Ausdruck mehr von der mehr formalen Seite. Und aber das ist, das will ich
447 auf jeden Fall nächstes Mal anders machen. Dass ich früher anfangs, dass ein guter Text, der
448 gut geschrieben ist, nicht nur inhaltlich gut sein muss, sondern auch von der Orthographie her
449 so sein muss, dass ich ihn gut lesen kann. Deswegen habe ich es immer sehr getrennt gehal-
450 ten, ich hab also immer versucht, in bestimmten Abständen mit den Kindern Rechtschreib-
451 übungen zu machen. Und es war meistens so, es hat sich meistens an dem Thema, das wir in
452 der Klasse hatten, aufgehängt, dass wir dann zu dem Thema Wörter gesucht haben, die wir in
453 die Wörterkartei aufnehmen konnten – so themenbezogenen Wortschatz. Und da haben wir
454 dazu Übungen gemacht. Und wenn da dann gerade viele Wörter mit „ie“ dabei waren, oder
455 „tz“, dann habe ich das in diesem Themenheftchen mit eingebunden. Was aber nichts damit
456 zu tun hatte, was wir vom Inhalt, also inhaltlich nichts damit zu tun hatte. Ich hab kein
457 Sprachbuch verwendet.

458 *Also, noch mal in die Richtung, dass Sie einzelne Kinder da jetzt speziell zu einem Thema*
459 *beraten können, oder dass Texte beispielsweise aufgegriffen wurden...?*

460 Ich hab schon mit den Kindern die Texte korrigiert, die sie geschrieben haben. Aber das ging
461 eher von mir aus. Ich hab's nicht in der Gruppe machen lassen, das meinte ich vorher. Dass
462 man die Texte ruhig auch in der Gruppe bespricht und korrigiert. Das hab ich, also, jetzt am
463 Ende machen wir das. Ich hab meistens mit den Kindern gemeinsam die Texte besprochen
464 und auch, doch da haben wir schon die Fehler uns angeschaut. Und dann wurden die Fehler
465 auch korrigiert. Aber das lief sehr über mich, sehr lehrerzentriert.

466 *Nee, darum geht es jetzt überhaupt gar nicht. Sondern es geht wirklich drum, ob individuell*
467 *an Themen der Kinder geschaut wird, oder rein praktisch isoliert,...*

468 Nein. Das wurde auf das, was die Kinder produziert haben als Text, wurde als Anlass
469 genommen, um über die Rechtschreibung zu sprechen.

470 *Haben Sie einen Lernwortschatz erarbeitet?*

471 Ja, den Klassengrundwortschatz. Und der war eben je nach Thema. Aber der konnte sich zum
472 Teil auch unterscheiden. Also, nicht alle Kinder haben die gleichen Wörter aufgeschrieben
473 und nicht alle Kinder haben die Wörter gleich einsortiert. Sondern es konnten Kinder sein, die
474 haben Wörter, wo, Wörter wie „Abend“, das Wort Abend haben die meisten unter gelb
475 einsortiert, weil man eine Verlängerung macht – Abende, dann hör ich's eben, mit der
476 Verlängerung höre ich eben das d besser. Es gab aber Kinder, die haben so gesprochen:
477 Abend, dass sie sagten, das ist ein lautgetreues Wort und haben's auf grüne Kärtchen
478 geschrieben.

479 *Ach so, lautgetreu ist nicht lautgetreu.*

480 Wir haben lautgetreue Wörter gemacht und gelbe Wörter waren die Wörter, wo ich ne
481 Strategie anwenden musste, Mehrzahl/Einzahl oder Ableitung, da wussten sie, das sind reine
482 Merkwörter, die muss ich einfach speichern.

483 *Weil bei den meisten Leuten sind diese roten, gelben, grünen Karten dann meistens Wortar-*
484 *ten.*

485 Nein, ich hab nicht über Wortarten, das wär ja nicht so sinnvoll. Sondern über lautgetreue
486 Wörter, über Ableitungswörter, Trickwörter, hab ich's genannt. Hab dafür einen Karteikasten
487 und dann rutschen die immer weiter. Und da gab's zu jedem Thema, haben wir Wörter
488 gesammelt in der Klasse, ganz viele Wörter, dann haben die Kinder sie immer auf Blätter
489 geschrieben, haben sie alle an die Tafel gehängt und haben jedes Wort angeschaut und haben
490 uns überlegt: Wo muss ich das hinhängen. Und da gab's heftige Diskussionen: Nein, das ist
491 ein rotes Wort. Ja, warum. Und das waren eigentlich sehr gute Diskussionen, weil die Kinder
492 dann versucht haben, das Wort, oder da war die Auswahl dessen, wo das Wort hinkommt zu
493 begründen mit einer Regel – wenn's auch noch keine feste Regel war, aber doch ne Annähe-
494 rung an eine Regel. Und dann wurden die Wörter aufgeschrieben, und das hab ich dann
495 immer korrigiert, dass sie richtig geschrieben waren und mit diesen Wörtern wurde dann der
496 Karteikasten gemacht.

497 *Die werden auch versucht, richtig zu schreiben?*

498 Ja, das ist so, das System hat fünf Fächer, alle neuen Wörter kommen vorne hin, das sind
499 diese AOL-Kästen, hat man eins, kommt's nach hinten. Hat man's nicht, dann kommt's nach
500 vorne wieder. Wenn's im Dritten ist und man hat's bis zum Dritten richtig geschrieben und
501 beim vierten Mal schreibt man's falsch, kommt's wieder ganz vor. Und da hab ich dann auch
502 so ein Spiel für die Kinder entwickelt, das hab ich dann ganz oft kopiert und dann haben sie
503 mit den Karteikarten und den Karteikästen, haben sie oft in Partnerarbeit dieses Spiel gespielt
504 und dabei die Wörter geübt.

505 *Aber das ist dann schon auch Wortbildeinführung dann.*

506 Wobei, nicht nur. Denn wenn das Kind mit dem anderen Kind arbeitet und es nimmt ne gelbe
507 Karte, dann weiß das Kind ja schon, gelbe Karte ist ja ein Wort, wo ich ne Strategie anwen-
508 den kann. Und dann geht es anders an das Wort heran.

509 *Muss es sich das selber überlegen?*

510 Nein. Da haben wir dann auch diese Themenhefte dazu entwickelt.

511 *Aber jetzt so Regeln wie Wortarten oder Verlängern, das haben Sie natürlich zusätzlich*
512 *besprochen?*

513 Ja. Wir haben auch besprochen, was ein Namenwort ist. Groß- und Kleinschreibung ist ja
514 ganz wichtig. Natürlich hab ich das gemacht.

515 *Texte schreiben. Abschreiben eigentlich. Haben die Kinder abgeschrieben?*

516 Auch was, was ich mehr machen sollte. Gut, dass Sie mich erinnern. Die Kinder haben, als sie
517 mit dem Füller angefangen haben zu schreiben, haben sie viel abgeschrieben, weil sie auch
518 gerne schreiben wollten. Wir haben auch, wobei ich sagen muss, wir haben auch das besonde-
519 re Heft. Das ist unser Heft, das ist unser besonderes Heft, das ist das Heft der Ästhetik und da
520 kommen nur Gedichte rein und eigene kleine Texte, die mehr so einen lyrischen Charakter
521 haben, wo man dazu malt und das muss in wunderbarer Schrift gestaltet werden. Und da
522 konnten auch mal abgeschriebene Sachen rein kommen. Die konnten dann da rein kommen.
523 Aber ich hab nicht so viel abgeschrieben, wie ich hätte abschreiben sollen. Also, Frau V., die
524 macht das so, dass die Kinder ihren Pilot einstellen müssen, den sie in sich haben und der
525 Füller ist mehr oder weniger das Flugzeug und man selber ist der Pilot und man bestimmt,
526 wohin man fliegt, bzw. wie man abschreibt. Und erst, wenn der Pilot an ist, kann man richtig
527 abschreiben. Und die hat ein nettes Ritual draus gemacht und ihre Kinder schreiben sehr gern
528 und sehr gut ab. Das ist ja auch ne wichtige Übung, das hab ich nicht so viel gemacht, würde
529 ich aber vielleicht auch mehr machen. Aber sie hatten eigentlich wenig zum Abschreiben, das
530 ist, glaub ich, der Grund auch.

531 *Wie differenzieren Sie im Deutschunterricht?*

532 Wenig, ganz wenig. Also, es ist so, dass... Die Differenzierung liegt oft auch, ich mach oft
533 auch so eine quantitative Differenzierung, muss ich sagen, was ja nicht unbedingt das Beste
534 ist, dadurch, dass vieles in der freien Arbeit geübt wird und ganz wenig so im Klassenverband
535 geübt wird, haben halt die Kinder, je nach dem, wie viel sie machen konnten, gemacht. Und
536 wenn es um die Geschichten ging, die geschrieben wurden, oder um's Lesen ging, hatte
537 sowieso jedes Kind sein eigenes Tempo. Und ich hab einfach ganz wenige solche Übungen
538 gemacht, wo auch ne Differenzierung notwendig oder möglich gewesen wäre. Es gibt keine
539 Arbeitsblätter, es gibt kein Sprachbuch, ganz wenig nur.

540 *Ich glaube, Sie haben jetzt diese Differenzierung genannt, im Sinne von Differenzierung über*
 541 *unterschiedliches Material gemeint. Es gibt ja auch zum Beispiel ne Differenzierung, dass Sie*
 542 *mit den einzelnen Kindern etwas besprechen, oder sagen, "probier doch mal das," oder so...*

543 Ja, wobei, was mit nem Kind zu besprechen hat ja eigentlich nicht so einen Übungscharakter
 544 für ein Kind. Ja, das hat ja eher so einen Belehrungscharakter, einen Lerncharakter. Und wenn
 545 ich über Differenzierung spreche, dann spreche ich auch darüber, dass Kinder ihren Möglich-
 546 keiten entsprechend gefördert werden und üben können.

547 *Ja, gut. Dann müssen wir noch mal genauer überlegen. Also, ich meinte jetzt nicht nur lehren,*
 548 *sondern ich meinte auch wirklich, dass besprochen wird, was kann dieses Kind denn während*
 549 *der freien Arbeit jetzt beispielsweise tun. Wie kann es jetzt bestimmte Aufgaben machen, die*
 550 *vielleicht zu schwierig sind oder zu leicht sind. Dem Kind zu helfen, dass es passt. Das*
 551 *empfinde ich schon als Differenzierung.*

552 Ja. Viel Differenzierung lag halt auch in den Materialien, oder im Angebot. Ich muss jetzt
 553 gerade an das Meditin-Material denken, was ich in meiner Klasse habe. Dieses Material hat
 554 einfach eine Differenzierung im Angebot. Das fängt ganz leicht an und man muss erst den
 555 ersten Lehrgang gemacht haben, dann bekommt man einen Ausweis und dann kommt man
 556 zum Zweiten und zum Dritten und zum Vierten, das ist in sich eine Differenzierung. Da muss
 557 ich nicht groß differenzieren, weil das Material schon differenziert ist. Das bietet einen
 558 Rahmen, dass die Leistungen der Kinder gesteigert werden.

559 *Und durch die Freiarbeitsangebote ist natürlich eine Selbstdifferenzierung vorhanden.*

560 Wobei man natürlich aufpassen muss, weil es immer wieder Kinder gibt, die sich nicht
 561 genügend fordern, die eher den leichtesten Teil nehmen. Man muss aufpassen, dass diese
 562 Kinder sich auch fordern.

563 *Also, Sie differenzieren?*

564 Ja. (lacht). Und ich finde auch, eigentlich ist es meistens so eine quantitative Differenzierung,
 565 dass man jemandem mehr gibt und dass der dann noch mehr Übung hat und eigentlich besser
 566 wird und dann wird die Schere noch größer und dass man selten so, ich finde auch so
 567 qualitativ muss es nicht unbedingt ne Differenzierung geben. Sondern, es sollte eine Differen-
 568 zierung geben in die Breite. Aber ich weiß gar nicht, wie man das organisieren sollte. Dass
 569 man die, dass man einfach noch einen größeren Lernzuwachs auch nicht, einfach noch ein
 570 profunderes Wissen bekommt in einem Gebiet, ohne, dass die Schere zu weit aufgeht,
 571 zwischen den Kindern. Aber das haut überhaupt nicht hin...

572 *Also, ich denke immer, die Sache an sich muss für, sollte für die Kinder spannend sein und*
 573 *neugierig machen. Dann kann dieses Kind sich in aller Ruhe damit auseinandersetzen. Ich*
 574 *finde, ihm darin zu helfen, dass es das kann. Und da versuche ich dann schon, wenn ich sehe,*
 575 *da gibt es Probleme, zu helfen. [...] Oder dann vielleicht auch mal nen Text vereinfacht zu*
 576 *schreiben, wenn's denn keine andere Möglichkeit gibt. Was mir nicht so gefällt, oder was ich*

577 *auf Dauer nicht für so sinnvoll halte, sind diese qualitativ differenzierten Arbeitsblätter, wo*
 578 *das eine Kind die differenziertere Aufgabe kriegt und das andere das Gleiche in grün, aber*
 579 *eben etwas leichter oder etwas weniger, beides. Man kann im Nachhinein ja immer noch*
 580 *quantitativ differenzieren. Aber das eröffnet eben keinerlei Möglichkeit, dass die Kinder sich*
 581 *wirklich mit der Sache auseinandersetzen, sondern das ist dann alles schon absolut vorgefer-*
 582 *tigt.*

583 Das ist natürlich, ich weiß, was Sie meinen und ich finde auch, dass Sie Recht haben, haut gut
 584 hin, wenn man sich das gerade bei Deutschthemen anschaut. In Mathematik ist das schon
 585 schwieriger. Ich hab jetzt gerade gedacht an die Division, wie soll ich bei Division differen-
 586 zieren, weil jedes Kind Division lernt. Das kann ich doch eigentlich nur über die Menge
 587 machen. Also, dass ein Kind, wenn es fertig ist, noch mehr machen kann und noch schwieri-
 588 gere Aufgaben rechnet. Aber das ist einfach, dass ich dieses Kind noch länger beschäftige
 589 oder einen Anreiz gebe, das ist nicht mehr, das ist meistens so eine Differenzierung nach oben
 590 hin und nicht nach unten hin. Aber dieses Kind, was weniger begabt ist, das Schwierigkeiten
 591 hat, muss trotzdem die Division lernen und das kann ich nicht mit Büchern machen, das kann
 592 ich nur mit Materialien machen. Aber ziemlich schwierig, da so zu differenzieren, wirklich
 593 schwierig.

594 *Wir waren bei der Differenzierung stehen geblieben, jetzt geht es noch um die Materialaus-*
 595 *wahl, worauf Sie da so Wert legen, wenn Sie Material auswählen.*

596 Ja, also, ich hab jetzt gerade mit der Schulleitung heute ne Materialliste gemacht zum
 597 Bestellen. Da muss man immer unterscheiden was man, wenn man könnte, machen würde
 598 und wie man eben auch mit dem Kleingeld so ein bisschen umgeht. Deswegen ist meine
 599 Materialauswahl eben auch eine sehr komische Materialauswahl, dessen was da ist und
 600 dessen, was ich mir leisten kann und dessen, was ich mir zum finanziellen Zeitpunkt leisten
 601 kann. Ich versuche sehr viele Wahrnehmungsmaterialien zu nehmen, weil ich denke, das
 602 deckt viele Bereiche ab, zum Schreiben, zum Lesen, auch zum Rechnen, und versuche
 603 einfach, dass die Materialien so sind, dass eine Differenzierung drin ist. Dass die leistungs-
 604 starken Kinder Materialien finden, die sie zu einem Thema unterstützen, bzw. anregen und
 605 dass eben auch die schwächeren Kinder gewisse Erfolge haben.

606 *Ich hatte das ganz anders gemeint, aber ich denke, das beantwortet die Frage trotzdem. Also*
 607 *so eher die tägliche Materialauswahl.*

608 Sie meinen Hefte und so Sachen?

609 *Arbeitsblätter, das was sie in der Freiarbeit einsetzen, aber das schließt das alles mit ein.*

610 *Sie machen auch fachübergreifenden Unterricht? Und gibt es da auch Angebote im Offenen*
 611 *Unterricht?*

612 Ja, also, beim Heimat- und Sachunterricht. Ich hab kein Heimat- und Sachunterrichtsheft, die
 613 Kinder arbeiten immer mit Material, was ich selber mache im Heimat- und Sachunterricht.

614 Wir haben ein Thema, das wird wie auch immer aufbereitet von mir oder besprochen. Ganz
 615 oft mach ich das so, dass ich den Kindern dazu Informationen zur Verfügung stelle, nach
 616 denen ich selber im Internet recherchiere und die Sachen dann noch mal umschreibe, dass die
 617 Kinder sie auch verstehen können. Und dann kommt es einfach in die Klasse rein und dazu
 618 Bücher oder Möglichkeiten, um einen kleinen Versuch zu machen und so weiter und jedes
 619 Kind macht zu diesem Thema ein Heftchen und entscheidet sich, was für dieses Thema
 620 wichtig ist im Heftchen. Diese Heftchen werden dann vorgestellt. Im letzten halben Jahr hab
 621 ich's so gemacht, dass ich diese Heftchen bewertet hab, weil ich die Kinder so langsam... Es
 622 gibt ja keine Noten, aber natürlich möchte ich sie auch zu einer Beurteilung hinführen, damit
 623 die nicht aus allen Wolken fallen, im nächsten Jahr und das fanden die eigentlich ganz nett,
 624 dass sie dann sich gegenseitig beurteilt haben und da auch schon gut unterscheiden konnten
 625 zwischen umfangreicher Bearbeitung und dass dann das Thema inhaltlich besser vorgestellt
 626 war und Tipps geben: Mal nicht so viel, schreib mal ein bisschen mehr – und das in der
 627 zweiten Klasse.

628 *Jetzt komme ich noch mal auf diese Unterrichts- und Sozialformen zurück und zwar wollte ich*
 629 *Sie bitten, dass Sie mir wie Kuchenstücke in diesen Kreis malen, wie Ihr Unterricht in etwa*
 630 *eingeteilt ist. [...]*

631 *Bald sind wir durch... Wie gehen Sie mit Fehlern der Kinder um? Also, in Richtung: Welche*
 632 *Kontrollformen haben Sie?*

633 Also, ich glaube schon, dass es bei uns so ist, dass ich sehr großzügig mit Fehlern umgehe
 634 und jetzt nicht sanktioniere, weil ich sie einfach als Teil des Lernprozesses sehe. Und dann
 635 eben, dann haben sie für mich auch so etwas wie einen (?) Wert, ich seh' Fehler eher als
 636 Hinweis für mich, um zu sehen, wo das Kind noch mehr Hilfe braucht. Und dann versuche
 637 ich, einfach größere Angebote zu finden dann, bessere Hilfestellungen zu finden bei diesen
 638 Kindern. Fehler können aber auch ne Nachlässigkeit von Kindern sein, und da kann ich auch
 639 streng sein. Also, ich unterscheide da einfach zwischen unnötigen Fehlern und wichtigen
 640 Fehlern, wie milde oder wie streng ich...

641 *Okay, das war jetzt eigentlich schon meine zweite Frage, jetzt kommen wir noch mal auf*
 642 *meine erste Frage zurück, weil eigentlich möchte ich genauer wissen: Wie korrigieren Sie,*
 643 *korrigieren die Kinder sich selbst, gegenseitig?*

644 Ich hatte, was ich dieses Schuljahr viel gemacht hab, ist das Wochenziel, da haben die Kinder
 645 so ein Blatt bekommen, da stand drauf: Mein Wochenziel. Und dann haben sie drauf ge-
 646 geschrieben, was sie diese Woche besonders gut machen wollen und dann drunter waren so
 647 Kategorien – sehr gut, gut, mittelgut. Und das haben sie dann formuliert und am Ende der
 648 Woche haben sie dann überlegt, ob sie das geschafft haben und auch dazu geschrieben: Ich
 649 hab es geschafft und haben ne Begründung gefunden und dann sollten sie auch ankreuzen und
 650 dann haben wir darüber gesprochen, das hat nicht jedes Kind gemacht, wer wollte, hat es
 651 vorgestellt: Ich hab mir das vorgenommen und das hab ich nicht so gut eingehalten, weil...
 652 usw. und ich nehm mir das nächste Woche noch mal als Wochenziel. Und das ist ne Selbst-
 653 korrektur, die natürlich von mir inszeniert ist, aber trotzdem ist es eine Selbstkorrektur. Das
 654 hab ich viel gemacht, dann hab ich, das hab ich vorhin schon gesagt, die Kinder ihre Arbeiten

655 untereinander selber austauschen lassen und korrigieren lassen, dann haben wir Daten (?)
 656 oft..., dann wurde den Kindern ganz deutlich bewusst, dass man nicht nach Sympathie
 657 korrigieren kann, dass man auch mal nem Freund sagen muss: Du hast dich zu oft verschrie-
 658 ben, und das war dann aber eher so ne Korrektur vom Inhalt, aber wir haben auch viel so
 659 korrigiert mit dem Wörterbuch, wenn es dann um Texte korrigieren ging. Dass die Kinder den
 660 Text des anderen Kindes mit dem Wörterbuch korrigiert haben, und ich dann oft noch zur
 661 abschließenden Korrektur auch noch mal gekuckt habe. Bei den kleinen Rechtschreibübun-
 662 gen, die wir in der Gruppe gemacht haben, haben sich die Kinder untereinander korrigiert,
 663 drauf hingewiesen, und ich hab eigentlich ganz selten was gesagt, weil's meistens gestimmt
 664 hat. Und die Kinder dann... Sie haben dann auch schnell mit diesen Pünktchen, rot, gelb,
 665 grüne Pünktchen über ein Wort gemacht, damit die Kinder wussten, dieses Wort in der
 666 Wörterkartei musst du nach vorn klemmen. Und sie mussten es nicht neu schreiben oder so
 667 was. Vereinfachte Pünktchen. Und in Mathematik hab ich's sehr oft so gemacht, dass die
 668 guten Rechner, die schnell fertig waren, für die Kinder, das hat sich so ergeben, immer an der
 669 Stelle waren und das so geklappt hat und die dann gefragt haben, das hab ich übrigens nie
 670 organisieren müssen, das hat sich einfach durch die Leistung der Kinder so ergeben und diese
 671 Kinder auch ganz aufmerksam sind, auf andere Kinder. Viel rum gehen, viel Hilfestellung
 672 geben und wir darüber gesprochen haben, dass Hilfestellung ist, nicht das Ergebnis sagen,
 673 sondern dem zeigen. Aber ich hab auch versucht, ich hab's nicht immer geschafft, jeden
 674 Freitag die Hefte einzusammeln und ich hab sie nicht Korrektur gelesen auf die einzelnen
 675 Wörter. Aber ich hab geschaut, ob alles da ist, ob was vergessen ist und hab immer nen
 676 Kommentar darunter geschrieben. Aber es gibt bei mir keine, also, entweder alle kriegen ein
 677 Abziehbildchen oder keiner kriegt ein Abziehbildchen.

678 *Wie beurteilen Sie die Leistungen der Kinder? Individuell, nach festgelegten Kriterien oder*
 679 *im Klassenvergleich?*

680 Also, wo hat das Kind angefangen, wo hört es auf, wo steht es jetzt und was ist der Leistungs-
 681 zuwachs gewesen, wie ist die Anstrengungsbereitschaft gewesen von diesem Kind und dann
 682 beurteile ich.

683 *Das war's.*

C.C Interview mit Lehrerin B (offener Unterricht)

1 *Also, das ist in zwei Teile geteilt, das Interview. Im Ersten stelle ich eben eher offene Fragen*
2 *und im Zweiten sind es dann eher noch mal so Fragen, Einzelfragen zum Teil auch direkt*
3 *darauf bezogen, was ich bei Ihnen gesehen hab. Und zu Beginn sage ich Ihnen einige Begriffe*
4 *und Sie sollen einfach nur mal sagen, was Sie damit verbinden, also, im Zusammenhang mit*
5 *Ihrem Unterricht.*

6 *Das erste ist Selbstständigkeit.*

7 Was ich damit verbinde... Ich denke, das ist für mich eigentlich ein ganz hohes Ziel, dass
8 man selbstständig wird.

9 *Reflexion.*

10 Also, das verbinde ich in dem Unterricht, [...] aber wenn ich das jetzt so ankuck, ist das für
11 mich hier jetzt viel stärker, als früher in meinem normalen Unterricht. [...]

12 *Zeiteinteilung.*

13 Zeiteinteilung. Das, finde ich, hat einen ganz wichtigen Stellenwert für Schüler und für mich.
14 Für die Schüler ist es etwas ganz wichtiges. Es gibt welche, die können das gar nicht, die sind
15 noch so klein zu diesem Unterrichtszeitpunkt. Aber es hat einen hohen Stellenwert.

16 *Eigene Lernwege gehen.*

17 Das würde ich schon zu einem Großteil in den Unterricht mit einflechten [...]

18 *Soziales Lernen.*

19 Na ja. Das ist ja, dem, dass man überhaupt [...] Es ist so schön zu erleben, wie Kinder
20 tatsächlich soziales Lernen entwickeln, ganz allein, ohne, dass ich mich da einmische. Und
21 das gelingt. Sehr gut.

22 *Vorbild.*

23 Da hab ich mir jetzt noch gar keine Gedanken gemacht. Also, ich denke, dass ich ein Vorbild
24 bin, obwohl ich ja gar nicht den Anspruch hab. Und allgemein mit Vorbildern – kann ich
25 nichts mit anfangen.

26 *Individuelle Anregung.*

27 Das ist ja immer wieder nötig, weil es immer wieder Kinder gibt, die überfordert sind, die
 28 dann ein bisschen zu organisieren und dass ich sie dann mehr oder minder an die Hand
 29 nehmen und kucken, was ist dran oder, ja, was könnte man jetzt machen. Und da bleib ich
 30 dann. Es gibt Kinder, die brauchen wirklich so ein „An die Hand nehmen“.

31 *Kognitive Förderung.*

32 Das würde ich schon sagen, dass das da, so wenn nicht so viel vorgequasselt wird, schon
 33 einen großen Raum einnimmt und die Kinder die Möglichkeit kriegen, sich zu entwickeln.

34 *Okay. Jetzt kommen Fragen zum Deutschunterricht und zwar sollen Sie einfach mal auf Ihren*
 35 *Deutschunterricht im vergangenen Schuljahr zurückblicken und überlegen und dann erzäh-*
 36 *len, was Ihnen wichtig war.*

37 Zuerst muss ich mal klarstellen – für mich gibt's nicht DEN Deutschunterricht, für mich ist
 38 alles Deutsch, der ganze Vormittag [...]. Und deshalb gibt's ja eigentlich nicht DEN
 39 Deutschunterricht. Was ich jetzt, wenn ich dieses ganze Unterrichtsgeschehen vom Vormittag
 40 ankucke, was dann jetzt ganz explizit für Deutsch raus fällt sind die freien Texte, die die
 41 Kinder schreiben und da ist ne tolle Entwicklung einfach, dass sie – viel geschrieben haben
 42 sie schon immer, weil sie keine Angst haben zu schreiben – aber dass das jetzt mittlerweile,
 43 bei manchen Kindern sich so eine Rechtschreibkompetenz entwickelt, ist das zu sehen und
 44 einfach, ja, nicht mal dass sie über's Schreiben sich freuen. Also nicht, dass sie was schreiben
 45 können, sondern dass das Ganze ein bisschen einen Inhalt hat und dass man aufmerksam
 46 wird, das zu hören. Mehr gibt's für Deutsch nicht zu sagen. Also, das ist wirklich so das
 47 ganze Jahr am Anfang.

48 *Wie lässt sich Ihrer Meinung nach das Lesen positiv beeinflussen?*

49 Indem sie viel schreiben. Das wird in dem Ansatz „Lesen durch Schreiben“ deutlich. Lesen,
 50 das hat man zum Beispiel heute jetzt gesehen, ein Kind wusste, dass es einfach nicht so gut
 51 lesen kann, dass andere aufmerksam sind und das hat es genauso gemacht, wie bei mir, dass
 52 sie dann seine Fragen des Vorlesens den Studenten gegeben hat, das sollten die dann machen.
 53 Weil ein Kind muss überhaupt nie lesen, wenn es nicht will, weil ich finde, dass man das so
 54 nicht machen kann. Deshalb ist Lesen, dieses Lustkriegen zum Lesen, ist einfach in dem
 55 täglichen Hausaufgaben vorstellen, indem sie ihre Texte, die sie produziert haben zu Hause,
 56 vorlesen. Und ansonsten, dass sie in die Bibliothek gehen und Bücher ausleihen ist nicht
 57 unbedingt das, wie Kinder motiviert werden, zu lesen. Noch nicht. Die, die eh lesen, die holen
 58 sich dann Bücher. Aber die, die nicht lesen, die holen sie sich auch dann nicht.

59 *Und wodurch können Sie die Freude am Schreiben wecken und auch erhalten?*

60 Ich denke tatsächlich an dieses, dem Kind klar machen, dass es etwas mitteilen kann. Und
 61 diese Mitteilung aufschreiben und natürlich gibt es immer wieder Kinder, zum Beispiel [...],
 62 und dann frag ich nach, was hast du gemacht und dann lass ich mir das erzählen. Wenn es mir

63 mündlich was erzählen kann, dann ermuntere ich: Mensch, schreib's auf. Also, ihre eigene,
64 vielmehr das, was sie eigentlich auch erzählen würden.

65 *Also alles, was Bedeutung hat.*

66 Ja.

67 *Und wie ist es mit dem Rechtschreiben, wie kann man das positiv beeinflussen?*

68 Das ist ein Kapitel für sich. Weiß ich nicht. Da mach ich ja auch nichts. Ähm, ich frag das
69 Kind, wenn wir jetzt dabei sind, es schreibt einen Text und ich frag dann das Kind, soll ich dir
70 das jetzt so aufschreiben, wie Erwachsene das schreiben? Entweder es sagt ja, oder es sagt
71 nein. Und ich hab mir damals versprochen, dass die sich ein bisschen an meinem Text dann
72 orientieren. [...] Das finde ich schön, dass ich jetzt auch was reinschreiben kann. [...]
73 interessiert sie gar nicht, dass ich das jetzt schreib. Richtig oder falsch gibt es gar nicht. Wie
74 Erwachsene. [...] Wenn ein Kind ne Rechtschreibkompetenz entwickelt, entwickelt sich die
75 ohne mein Zutun. Komplett ohne überhaupt irgendwelche Hilfe. Bei den Kindern wo's
76 Schwierigkeiten macht, da nützt es auch nicht viel, dass man irgendein Kind [...]. Da kann
77 ich nichts Abschließendes dazu sagen. Es ergibt sich in der dritten Klasse. Das ist das erste
78 Mal, dass ich dann ne nachfolgende Klasse hab und ich denk, dass noch mehr, durch noch
79 mehr Lesen, durch noch mehr Wörter, die sie noch nicht so kannten, ins Bewusstsein gehen,
80 aber...

81 *Wir kommen nachher noch mal aufs Rechtschreiben zurück. Überlegen Sie mal, gut, bei Ihnen*
82 *ist das jetzt schwieriger, wenn Sie sagen, Sie können Deutschunterricht jetzt gar nicht so*
83 *sehen, aber vielleicht die Aspekte, die jetzt auch benannt wurden, wenn Sie da aufs Schuljahr*
84 *zurückblicken, was haben Sie sich da vorgenommen? Wie ist es tatsächlich gelaufen? Würden*
85 *Sie es noch mal genauso machen? Was würden Sie anders machen?*

86 Dinge vorgenommen in so nem Rahmen hab ich mir nicht, sondern ich war froh, jetzt in der
87 zweiten Klasse die Werkstattaufträge, die schriftlich formuliert sind, schriftlich formulieren
88 zu können, damit die Kinder sie lesen und dass einfach viele Erklärungen überhaupt in dem
89 ganzen Betrieb wegfallen, weil das Schriftliche genutzt werden kann, dass Kinder lesen
90 können. Das war so mein Ziel, dann, dass ich mich noch mehr zurücknehmen kann aus dem
91 Geschehen, dass Kinder in der Lage sind, ihre Informationen schriftlich aufzunehmen. Dass
92 was sie in der zweiten Klasse sollten. Klappt auch ganz gut. [...]

93 *Also, die nächsten Fragen, da geht's um die Unterrichtsformen und auch da würde ich Sie*
94 *bitten, einfach noch mal zurückzuschauen, was Sie gemacht haben, [...] eben Werkstatt und*
95 *was so für Unterrichtsformen gemacht wurden und was Ihnen da einfach wichtig war.*

96 Also, ich hab ganz viel Wert auf die Werkstattarbeit gelegt, das hat den meisten Teil... Da ist
97 mir wichtig, dass ein Kind in der Lage ist, aus so einer Vielfalt [...], sich täglich zu entschei-
98 den, was rauszunehmen und da auch dranzubleiben, das gab immer wieder, die Kinder
99 aufzufordern, die Station zu Ende zu machen, also, dass sie nicht verzerren, wenn sie das

100 Gefühl haben, sie können etwas nicht, sondern dran bleiben, es gibt ja genug [...]. Das ist mir
 101 in dieser Werkstatt ganz wichtig, dass sie vor nichts Angst haben, was es da gibt. Vor gar
 102 nichts. [...], sondern wirklich ausbilden und dran bleiben. Das ist so, was ich so denke in dem
 103 Großbereich „das Lernen lernen“, dass man einfach sich was vornimmt und sagt, so und das
 104 mach ich. Die anderen Formen, da gibt's ja dann nicht mehr so arg viele, dieses Treffen
 105 einmal am Tag, gemeinsames [...], dass Kinder vor der Klasse frei berichten, das machen die
 106 ja ganz problemlos, und das passt ganz gut in diesen Rahmen, in diesen Treff vor der Tafel.
 107 So spezielle Gruppen gibt es natürlich auch, die so Projekte vorbereiten, das finde ich auch
 108 schön, wenn die Gruppen sich so treffen, das sind nicht unbedingt die Tischgruppen, die so
 109 zusammensitzen, weil sie sich gerne mögen, sondern, dass sie tatsächlich in so Gruppen zur
 110 Vorbereitung in so ganz neuen Konstellationen, das hätt ich nicht gedacht. Ja, das sind so die
 111 in diesem Frontalunterricht – das ist halt wirklich so ein Minimum. Dem geb ich nicht so viel,
 112 weil ich halt nichts davon halt. Und es gibt Leut', denen hör ich gern zu und denk, super, die
 113 machen einen guten Frontalunterricht. Ist okay, hat seinen Stellenwert und ist auch für die
 114 Kinder okay. Mich scheint's wohl innerlich so aufzuregen, dass ich [...], würd ich jetzt
 115 einfach so sagen.

116 *Überlegen Sie auch mal bei den Unterrichtsformen, was gab's, was Sie sich vorgenommen*
 117 *haben und wie ist es gelaufen, würden Sie es wieder so machen oder würden Sie irgendwas*
 118 *anders machen?*

119 Ja, eben dieses Frontal, weil ich dachte, es ist ganz wichtig, dass man auch mal so eine Zeit
 120 am Tag mal so alle vor sich hat und da irgendwas gemeinsam macht, Mathe oder irgendwas,
 121 speziell in Mathematik, so einen Plan, das hab ich allerdings schnell verloren, weil es keinen
 122 Sinn gemacht hat. Ich würde sagen, wirklich in der Woche einmal unterrichtet. Für die Guten
 123 war's zu langweilig, für die Schlechten eh zu schwer, Mittlere gab's nicht. Eigentlich hatte
 124 ich wirklich so lehrgangsmäßig in Mathematik jeden Tag was vorbereitet [...]. Sonst gab es
 125 eigentlich nichts, was ich mir vorgenommen hatte. Vielleicht wollte ich mir nicht so viel
 126 vornehmen.

127 *Also würden Sie es wieder genauso machen?*

128 Ja. Auf jeden Fall.

129 *Und jetzt geht es im folgenden Bereich um etwas, das hab ich „Erziehung“ genannt, man*
 130 *kann es natürlich auch anders nennen, aber so was wie, was für Ziele Sie im Sozialen Bereich*
 131 *zum Beispiel für die Kinder hatten. Und da würde ich Sie auch wieder bitten, zu überlegen,*
 132 *wo da Ihre Schwerpunkte waren. Also, vorhin haben Sie zum Beispiel [...], also, denk ich, lag*
 133 *Ihr Schwerpunkt wohl eher wo anders.*

134 Tja. Also, was für mich jetzt wieder verblüffend war, wie früh das anfängt, bei dieser
 135 Trennung, dass die sich automatisch in Jungs und Mädchen trennen in diesen Tischgruppen.
 136 Ähm. Und da hatte ich mir vorgenommen, so ein bisschen, also durch bestimmte Themen,
 137 was weiß ich, zum Beispiel in der ersten Werkstatt, in der Freunde-Werkstatt, aber ich bin
 138 nicht angekommen. Also, dieses, dass ich so dieses umfassende soziale Akzeptieren von
 139 Anderssein, ob es jetzt verschiedene Nationalitäten, ist überhaupt kein Problem. Ist aber auch

140 vom anderen Geschlecht, das scheint wohl von Geburt mit dabei zu sein, das kriegt man
141 nicht...

142 *Also, ich muss jetzt noch mal nachfragen: Von den verschiedenen Nationalitäten, das ist kein*
143 *Problem?*

144 Das ist kein Problem.

145 *Aber Jungs-Mädchen.*

146 Ja. Das hab ich dann, hab mir ein paar Sachen ausgedacht, hab extra mit der Freunde-
147 Werkstatt angefangen...

148 *[Gespräch schweift ab]*

149 *Okay. Das haben Sie jetzt schon gesagt, was Sie sich vorgenommen haben. Gut, dann komm*
150 *ich jetzt zu diesem zweiten Teil und da hab ich mir ein paar so Fragen überlegt, die ich Ihnen*
151 *stellen wollte, nach dem, was ich damals gesehen hab und das ist jetzt schon lang her und*
152 *vielleicht korrigieren Sie mich auch manchmal und nachher kommen ganz viele einzelne*
153 *Fragen zu verschiedenen Bereichen und ich versuche dann, nicht zu wiederholen, was wir*
154 *vorhin schon besprochen haben. Aber wenn es dann eine Wiederholung für Sie ist und Sie*
155 *sagen, hab ich schon, dann sagen Sie das einfach. Okay. Zuerst mal, Sie machen offenen*
156 *Unterricht zum großen Teil, oder ausschließlich – Warum?*

157 Ja, weil ich ziemlich unzufrieden war, als mein [...]. Als Dompteur, Dirigent und sonst was
158 vorne zu stehen und dass alles so über mich läuft. Und ja, eigentlich, ich glaub das Hauptding
159 war, weil ich ja von der Hauptschule komme, die Disziplinprobleme. Und dann, dass man nur
160 durch [...], und das ist nicht mein Job. Und als klar war, dass ich raus gehen will, zufällig eine
161 Fortbildung in Pädagogik gemacht, wo's jetzt von heute auf morgen umgestellt [...]. Und das
162 ganze Kollegium sagte, du wirst dich umkucken, die müssen in sechs Wochen Prüfung
163 machen. Also, es war eine ganz große Unzufriedenheit, es war ein ganz großer Leidensdruck
164 und ich hätte aufgehört. Wie gesagt, es ist mein dritter Beruf, ich hätte auch noch einen
165 vierten gemacht. So auf keinen Fall mehr.

166 *Aber können Sie vielleicht doch noch mal genauer erklären, wenn man jetzt nicht sozusagen*
167 *negativ, warum Sie das andere nicht mehr machen, sondern, warum das jetzt das Richtige ist.*

168 Ähm, weil ich das selbst erlebt hab, bei dieser Fortbildung – zwei Wochen. Ich war schon auf
169 tausenden von Fortbildungen, wo ich dann die Kollegen und Kolleginnen gesehen hab, die
170 dann nach einer Stunde angefangen haben, Sachen zu korrigieren, oder irgendwelche anderen
171 Sachen, sind raus ne Zigarette rauchen, während die Fortbildung da ist. Wo ich mir dann, wo
172 ich dann in Bio, wo wir am Bach waren, wo die nur Mist gemacht haben, die hätte ich dann
173 mal gerne gesehen mit ihrer Klasse, wenn die sich so benommen hätten, dem Referenten oder
174 der Referentin gegenüber und jetzt komm ich doch tatsächlich auf eine Fortbildung, wo alles
175 ganz anders ist, auch alle waren freiwillig da, haben sogar noch selbst bezahlt und wir müssen

176 uns für was entscheiden. Wir müssen nicht dasitzen, drei, vier Stunden oder noch länger, wir
 177 müssen uns entscheiden. Es liegt völlig offen an uns, schreiben wir jetzt nen freien Text, oder
 178 das, was wir jetzt von der Besichtigung gesehen haben oder nicht. Und ich hab gleich
 179 verkündet an dem Tag, ich nicht. Ich lass mich hier nicht in was reinbringen, jetzt machen wir
 180 nen Ausflug und dann schreibt schön was drüber. Das war kein Problem und das war genau
 181 der Knackpunkt. Es war kein Problem. Die haben alle geschrieben, haben sich wohl gefühlt
 182 und ich hab gedacht, ich schreib gar nichts. Und dann hat der, mit dem wir das da gemacht
 183 haben, gesagt, du brauchst ja nichts schreiben. Du kannst höchstens aufschreiben, deinen
 184 Ärger, warum du nichts schreibst. Da hab ich gesagt, ja, und schwups hab ich auch einen Text
 185 geschrieben. Und so hat sich das entwickelt, ich hab immer so dann reflektiert nach der
 186 Woche, was verlange ich täglich von den Kindern, was ich selber überhaupt nicht in der Lage
 187 bin zu bringen. Also, ich hab so und das war für mich so der Knackpunkt, es selbst zu erleben,
 188 was in mir vorgeht in bestimmten Situationen.

189 *Ich glaub, jetzt hab ich Sie verstanden, wie das mit dem offenen Unterricht kam. Wenn ich Sie*
 190 *jetzt ein bisschen spiegeln darf – so diese freie Entscheidung, was man tun will, ist etwas ganz*
 191 *Wesentliches.*

192 Ja. Wobei, ich bin ja noch nicht in der Endform. Es gibt natürlich Leute, die das schon
 193 wirklich viel offener machen. Also, mein Ziel ist ja, nächstes Schuljahr das nicht vorzugeben,
 194 sondern mit Kindern gemeinsam ein Thema erarbeiten und daraus eine Werkstatt machen. Im
 195 Moment bin ich noch die Oberchefin, ich geb's zu...

196 *Also wollen Sie doch was anders machen?*

197 Also, ja, das weiter entwickeln. Aber irgendwie waren noch nicht die Grundlagen so da. Aber
 198 jetzt kann ich kucken, kann ich ihnen Sachbücher geben und sagen, so, wir brauchen ein
 199 Thema, was weiß ich was, Luft. Und der Gruppe kann ich ein Buch in die Hand drücken, wo
 200 Experimente drin sind, sucht raus, was kann in die Werkstatt. Also, jetzt klipp und klar in
 201 Zusammenhang mit dem Lesen. Das war ja vorher für mich so ein Problem. Und das ist schon
 202 zum Weiterentwickeln. Und da freu ich mich drauf, was das gibt.

203 *In der dritten Klasse können Sie auch gut arbeiten. Das ist ein schönes Alter.*

204 Gell.

205 *Okay. Zum Teil haben Sie das bestimmt schon gesagt: Wie sehen Sie Ihre Rolle als Lehrerin*
 206 *im offenen Unterricht und wie sehen Sie die Rolle der Kinder?*

207 Also, ich seh schon meine Rolle, bin schon die Bestimmerin, eigentlich. Fühl mich da aber
 208 nicht so wohl. Also, es ist einfach nicht mein Ding, so Sachen so vorzugeben – mach ich
 209 schon noch viel. Geb ich schon... Vielleicht, ich muss noch mal sagen, diese, auch diese
 210 Unsicherheit, weil jeder herkömmliche Unterricht wird im Leben nicht so beäugt wie der.
 211 Und zwar von vielen Seiten – Eltern, Schulleitung, und, und, und. Vielleicht ist dann immer
 212 noch so eine Restunsicherheit da, werd ich allen gerecht. Dass ich dann so ein bisschen mehr

213 Bestimmerin bin, wie ich eigentlich von Natur aus sein wollte. Und die Kinder, ich denke, die
 214 sehen meine Rolle ein bisschen lockerer als ich mich selbst. Also, die Kinder die sehen mich
 215 jetzt schon so als jemanden, den man fragen kann, der so da ist, aber jetzt würde ich nicht so
 216 sagen, in dieser typischen Lehrerrolle, wie ich so in den anderen Klassen erlebe, wenn ich da
 217 rein komme als Vertretung. Würde ich schon sagen. Die sehen mich mehr so als Moderator.

218 *Und welche Rolle haben die Kinder selbst?*

219 Für mich? Die Kinder für mich... Das ist eine schwere Frage. Eine einfache Frage und
 220 trotzdem... Eigentlich eine ganz normale Frage, aber ich weiß das jetzt gar nicht so. Hab ich
 221 mir noch gar keine Gedanken gemacht, was die Kinder für eine Rolle für mich spielen... Ja,
 222 dass es einfach, ich denen gerecht werden will, in ihrer Entwicklung, oder möglichst soweit es
 223 geht, jedem individuell gerecht werden will, in so einer Entwicklung zu einer sozialen, zu
 224 jemandem, der sich etwas aneignen kann, ja so ein,...

225 *Also, ich wiederhole jetzt noch mal, was Sie vorhin gesagt haben, dass Ihre Rolle quasi ist,*
 226 *aus Ihrer Sicht Bestimmerin zu sein und aus der Sicht der Kinder eigentlich eher Moderato-*
 227 *rin. Und die Rolle der Kinder wäre dann ja vielleicht, einfach, sich selbstständig zum größten*
 228 *Teil zu entwickeln.*

229 Ja, ja. Das ist ja klar. Das ist ja die Ur-Idee. Der Ur-Gedanke.

230 *[...] Gespräch schweift ab.*

231 *Mir ist aufgefallen, dass die Kinder in Ihrer Klasse viel Verantwortung übernehmen und zwar*
 232 *besonders im Bezug auf organisatorische Dinge, warum ist Ihnen das so wichtig?*

233 Ja, eben. Das ist, denk ich, war mir, für mich erst mal wichtig, dass ich den Überblick nicht
 234 verlier, das geht ganz schnell. Und ja, es glaubt kein Mensch, aber ich würde sagen, ein
 235 offener Unterricht ist eigentlich ein sehr, sollte sehr gut durchorganisiert sein und da will ich
 236 genau, vieles möglichst abgeben an die Kinder, damit das, wie gesagt, nicht [...]. Aber es hört
 237 sich an wie ein Widerspruch, aber es ist so. Ich merk ja, wenn ich selber, es gibt ja Zeiten, wo
 238 ich selber lasch bin und das, dann geht das ganz schnell den Bach runter, komischerweise.
 239 Das hab ich mir nicht so vorgestellt. Ich glaub, weil es mal eine Zeit gab, wo das völlig
 240 daneben lief, wo ich gedacht hab, wenn jetzt jemand zur Tür – das war jetzt nicht hier, das
 241 war an der Hauptschule. Das wäre ein Drama, das geht nur, durch ne ganz, ganz geradlinige
 242 Organisation. Und für die Kinder auch, um den Überblick zu behalten, dass sie mit eingebun-
 243 den sind in diese Organisation. Dann ist es einfach wieder schön, wenn ich hör, wenn ich
 244 [...], wenn ich hör, nee, du bist hier nicht der Chef, das macht die und die. Das können sie
 245 schon selbst. Kollegen würden sagen, du bist der Chef, egal, was die jetzt machen. Es gibt ja
 246 für alles einen Chef [...]. Und der erzählt dann was darüber. Über die ganzen Lernschritte,
 247 dass das was aus der Hand gibt. Und das finde ich auch ganz gut.

248 *Also, um noch mal auf die letzte Frage zurückzukommen, dann übernehmen die Kinder ja*
 249 *eigentlich auch eine sehr aktive Rolle. Die machen ja eigentlich relativ viel.*

250 Dass man die Kinder ernst nehmen soll. Nicht so Pseudo-Verantwortungen. Das merken
251 Kinder schnell. Klar, gibt's ein paar, ja solche Angepasste, gibt's ja immer wieder Kinder, die
252 den Lehrern so angepasst sind, die freundlich sind, und dem die Kreide und die Tasche tragen.
253 Das gibt's immer. Aber das Gros ist nicht so und die werden auch merken, dass das Kind
254 betrogen ist, wenn es meine Tasche trägt.

255 *Okay. Soweit ich das im Herbst beobachten konnte, ist es in der Werkstatt aber nicht so, dass*
256 *die Kinder jetzt oftmals ihren Lernweg oder Inhalte bestimmen konnten, sondern das ist*
257 *ziemlich vorgegeben. Warum ist das so?*

258 Weil ich da noch keine Idee hatte, ohne viel reden zu müssen, wie ich das hinkriege, mit dem,
259 sie konnten ja noch nicht alle lesen zu Anfang des Schuljahres, mit dem was zur Verfügung
260 stand, das so aufzubereiten, damit da mehr Mitbestimmung ist. Vielleicht auch, hab ich, wir
261 haben es ja einmal gemacht, so ne Werkstatt gemeinsam erstellt und ich hab so gesagt [...].
262 Vielleicht trau...

263 *Also, das Ergebnis, ich muss das jetzt noch mal auf's Band sagen, das Ergebnis war einfach*
264 *nicht so, hatte nicht das Niveau, das Sie wollten.*

265 Es ist jetzt genauso mit dem... Wo die Kinder ohne mich sich in Gruppen zusammengetan
266 haben, Märchen eingeübt, es gibt einen Erzähler, der vorliest und dann müssen die anderen
267 richtig einsetzen, das haben sie alles ohne mich gemacht, haben Klamotten mitgebracht. Und
268 ich hab mir ein paar Mal das angekuckt und hab gesagt, man könnte noch was anderes
269 anziehen oder so und trotzdem war ich heute morgen wieder die, die rumkritisierte. Und ich
270 dann hinterher, Mann, wir haben das ohne dich gemacht und ja. Vielleicht bin ich da noch so
271 zu kritisch.

272 *Ich würde an dem Punkt, also, das hab ich mich an dem Punkt schon immer gefragt. Also,*
273 *nicht grundsätzlich, aber vielleicht bin ich da jetzt auch auf dem Holzweg. Brauchen Kinder*
274 *in dem Punkt nicht wirklich Vorbilder oder Einfühlungsvermögen? Woher soll's denn*
275 *kommen, jetzt gerade bei Kindern, die von zu Hause jetzt so wenig mitkriegen? Die vielleicht*
276 *jetzt gerade mal einmal mit der Schule im Theater waren. Ja, also. Und dass man da also*
277 *vielleicht, also, da sind Sie jetzt schon zu streng. Weil sie brauchen in diesem Punkt einfach*
278 *mehr Input. Und vielleicht ist man da als einzelne Person auch einfach überfordert.*

279 Kann, es gibt teilweise schon Tage, wo nebenbei so viel abläuft, dass ich hier anschließend
280 wie ein nasses Handtuch hier rauskrabbel aus dem Unterricht. So viele verschiedene Ebenen.
281 Also, jetzt gerade gestern mit dieser Musik. Aber da muss ich, denk ich schon, die Kinder
282 können da gar nichts dafür. Da muss ich für mich lernen, nicht diese ganzen Einflüsse jetzt
283 auf einmal auf mich einwirken zu lassen. Einfach so was rausnehmen. Und mich dann
284 letztendlich doch für alles verantwortlich fühlen. Wenn diese Studenten dann kommen und
285 was die alles machen „und jetzt haut der den Doktor“ und rumerzählt. Mehr zulassen und
286 dann sollen die Leute, die sich das ausgedacht haben, damit klar kommen. Da hab ich dann
287 wohl doch noch diese, denke, ich bin die Oberchefin, aber sonst sind sie ja liebenswert und
288 super, und dann, was krieg ich denn, wenn dann so Leut kommen... Also, das ist was, um

289 diese eigene Ideen, Vorstellungen einbringen, was sie ja schon machen, in den Projekten, sie
290 von sich aus machen, da mach ich ja gar nichts, also, es ist noch zu wenig, das stimmt.

291 *[Gespräch schweift ab]*

292 *Okay, dann mach ich jetzt mal weiter. Zur Werkstatt interessiert mich noch, wie Sie das mit*
293 *dem Beginn und dem Abschluss handhaben, also, ich weiß, dass Sie es damals nicht gemacht*
294 *hatten, aber darum wollte ich noch mal nachfragen.*

295 Also, so wie es jetzt so läuft, wenn die Werkstatt fertig ist, von mir aus, mach ich, sortier ich
296 am Wochenende die aus und mach die Neue rein und montags nach dem Wochenkreis sag
297 ich, und wie gesagt, einmal hab ich die Kinder selbst raussuchen lassen und das war echt eine
298 Katastrophe, weil, ich sag jetzt mal, einer, der überhaupt noch nichts in Mathe zustande
299 gebracht hat, hat sich als Mathechef eingetragen. Und dann wär nur Chaos gewesen. Er wär
300 dann kein Chef gewesen. Als Chef muss man kompetent sein. Also hab ich die Namen
301 durchgesagt. Und ich denk ein türkisches Mädchen, das noch nicht richtig lesen kann, das
302 kriegt halt nur kurze Sätze. So und dann sag ich den Kindern, ich hab gestern die Werkstatt
303 aufgebaut, geht mal rum und kuckt euch eure an. Ach so, der Anfang ist ja immer ein
304 Mindmap. Ich sag, wir machen als nächste Werkstatt eine Märchenwerkstatt und sie wissen,
305 wie Mindmaps gehen und macht jedes Kind ein Mindmap drüber, alles, was ihm einfällt. Und
306 dann kuck ich auch, sagen wir mal 2/3, das haben wir bis jetzt bei jeder Werkstatt gemacht, ist
307 tatsächlich auch vorhanden, also, was von den Kindern kommt. Und das ist mein Ansatzpunkt
308 für nächstes Schuljahr, dass ich dann eben, das, was sonst noch kommt, auf jeden Fall mit rein
309 nehme. Also, es hat sich jetzt schon gezeigt, dass sie 2/3... Ich mein, gut, Märchen, das
310 kennen sie, aber es gibt immer wieder andere Sachen, wo ich nie drauf gekommen wär. Und
311 das ist mein Ding, so sind jetzt die nächsten Werkstätten alle, dass alles, was in den Mind-
312 maps kommt, aufgenommen wird. Und das ist der ganze Anfang und der andere Anfang ist,
313 sie kucken sich's an, ich sag, nehmt's mit an den Platz und kuckt's euch in Ruhe an und nur,
314 wer nicht damit klar kommt, der kommt zu mir. Und da würde ich sagen, die Hälfte braucht
315 mich gar nicht und die andere Hälfte fragt mich. Das Ende der Werkstatt ist natürlich ideal,
316 wenn's so was ist wie jetzt, dass da Aufführungen sind. Also, ich kuck, dass da irgendwas
317 draus entstanden ist, es entsteht immer irgendwas, was nicht geplant ist. Und dass dann
318 irgendwie in irgendeiner Form präsentiert wird. Bei der Freunde-Werkstatt, da haben sie dann
319 dieses Freunde-Buch, das, wo das Rad vorne drauf ist, mit dem Hahn, da haben sie dann
320 einfach dazu was geschrieben, weil das hatten wir dann ja so.

321 *Und wenn so im Täglichen? Gibt es da auch Abschlüsse?*

322 Da hab ich mit der aus Bonfeld geredet, die Idee fand ich gut, die schreiben jeden Tag ihr
323 Lerntagebuch und hab mir das mal als Idee [...]. Das würde ich noch gern mit reinnehmen,
324 weil ich merke, dass sie die Wochengeschichte eigentlich ganz gerne schreiben, drei Mal in
325 der Woche, und das wär für mich dann natürlich hochinteressant, wenn ein Kind dann
326 formuliert, was es meint, gelernt zu haben. Das möchte ich eigentlich machen. Schön finde
327 ich eigentlich, das ist ja so ein Dialog, sie antwortet [...]. Dann hat das Kind und ich natürlich
328 auch so einen Überblick. Dass ein Kind fragt, was denkst denn du oder was hab ich denn
329 gelernt?

330 *Aber das haben Sie jetzt mündlich oder so noch nicht gemacht?*

331 Nee. Da fehlt mir die Zeit dazu...

332 *Okay. Jetzt würde ich gerne, weil Sie gerade vom Lerntagebuch geschrieben haben und ich*
333 *hab im Kopf, dass Sie mal zu mir gesagt haben, dass in Ihrer Klasse das Wort „lernen“ gar*
334 *nicht vorzukommen hat. Da wollte ich Sie noch mal fragen...*

335 Das benutzen wir eigentlich auch nicht. Die Kinder haben nicht so ein... also, die... Ich
336 würde, sagen wir mal so, ich würde jetzt nicht zu einem Kind sagen, du musst das jetzt lernen,
337 weil das brauchen wir dann irgendwann. Vielleicht, weil ich das absolut hasse, so was. Und
338 ich schon als Kind gedacht hab, nee, ich brauch's eigentlich nicht. Weil ich denk, das kann
339 überhaupt kein Kind, das kann noch nicht mal ein Hauptschüler in der Klasse 9, wenn es dann
340 an den Beruf geht. Für den ist es klar, was das heißt, ich denk, für mich ist es unheimlich
341 negativ besetzt, und deshalb versuche ich halt, es zu vermeiden. Was ich dann, ich würd dann
342 mit den Kindern, ich für meinen Sprachgebrauch, ich würde dann sagen, so ein Reflexionsta-
343 gebuch. Ich mein, das würden die Kinder dann schon auch annehmen. Die nehmen ja auch
344 dieses Mindmap, reden sie drüber, wie wenn es in ihrem normalen Wortschatz drin wär. Du
345 hast vergessen ein Mindmap zu machen. Aber ich will jetzt nicht unbedingt dieses Wort
346 einführen, da würde ich jetzt nicht sagen Lerntagebuch, aber so von meinem Hintergrund ist
347 es eigentlich so eine Reflexion, was hab ich heut gemacht, was denk ich, was jetzt noch da ist.

348 *Also, ist dieses Lernen für sie negativ.*

349 Ja, obwohl ich früher gerne gelernt hab, aber diese [...].

350 *Wie ist das heute? Lernen Sie nicht immer noch?*

351 Doch, aber jetzt bin ich die Bestimmerin, ich wähle jetzt, [...], weil ich das machen wollte.
352 Was völlig unsinnig ist, wenn ich's jemand erzähle [...]. Eigentlich alles so Sachen, die man
353 in dem Alter überhaupt nicht mehr macht, schon gar nicht, wenn [...].
354 Und alle, die... Wir waren ein Kleingrundkurs mit acht Leuten, die sind noch zu dritt und die
355 fünf anderen waren alle Studentinnen, die das für irgendwas brauchen. Und wir drei, die noch
356 da sind, brauchen es überhaupt nicht, wir sind alle noch da. Das zeigt mir wieder, dass dieser
357 innere Druck und der innere Stress, vielleicht gibt's welche, die machen ihn sich nicht, aber
358 das verhindert lernen. Und wird...

359 Also, dass es schon drum geht, dass die Kinder überlegen sollen, was hab ich eigentlich
360 gemacht und was hab ich vielleicht auch gelernt, mir fällt jetzt kein anderes Wort ein, was hat
361 sich verändert, im Vergleich zu vorher, welche Erlebnisse hatte ich denn heute.
362 Da bin ich gespannt. Da freu ich mich drauf, das zu machen. Das ist noch mal ein Baustein,
363 der mir sehr gut gefällt.

364 *Dann komm ich jetzt mal zu den konkreten Fragen und wie gesagt, wenn Sie das Gefühl*
365 *haben, das hab ich doch schon gesagt, dann machen wir weiter. Bitte erzählen Sie mir mal so,*

366 *als ob ich nicht da gewesen wäre und nicht wüsste, wie Sie Ihren Unterricht machen, wie und*
 367 *wann und was in Ihrer Klasse gelesen wird.*

368 Gelesen? Gelesen wird täglich, ihre Werkstattssachen. Und wenn sie nur ihre Sprache sehen
 369 und wenn nur der Arbeitsauftrag drauf steht, und das alles, was in dem Material drin ist.
 370 Gelesen an Büchern, wie gesagt, alle vier Wochen gehen wir in die Stadtbibliothek, die, die
 371 sich Bücher zum Lesen holen, die lesen sie auch und die, die sich Comics holen, können ihre
 372 Comics auch lesen. Dann hat sich ganz schnell die Lese-Kuschel-Ecke insofern bewährt, dass
 373 Kinder, immer wieder Kinder sich ausklinken und sich gegenseitig aus den Büchern vorlesen,
 374 hat sich natürlich jetzt ergeben mit den Märchen, da wurden jeden Tag Märchen vorgelesen,
 375 das kam, das kommt für mich im Rahmen vom normalen Unterricht ein bisschen zu kurz,
 376 weil ich hab gesehen, es ist ne schöne Sache für die Kinder. Da ist wieder ein Bruch, dass ich
 377 nicht die Zeit habe. Ich bräuchte momentan mindestens eine Stunde länger [...]. Aber
 378 trotzdem ist es so, es gibt Kinder, die lesen nicht, weil sie nicht wollen, die wollen nicht lesen,
 379 denen bringt das auch nichts und da mach ich auch nichts. Ich sag ja, wenn wir wieder bei
 380 Vorbildern sind – wenn man auch beim Lesen Vorbilder braucht, dann muss ich sagen, es gibt
 381 auch zu Hause keine, da wird halt die Fernsehzeitung gelesen, mehr nicht. Schlimm. [...]
 382 Also, ich denk, Vorbilder sind die Kinder untereinander. Es ergibt sich ja dann, dass die sich
 383 gegenseitig... Es gibt Sachbücher, ich hab hier so ein paar Spezialisten, so Experten, die
 384 Sachbücher, gern nehmen. Und die kommen dann zu anderen und zeigen das. Und dann lesen
 385 sie zusammen über irgendwas, was sie interessiert. Also, ich denk, wenn man da dran bleiben
 386 kann, es gibt wirklich, jedes Kind ist Experte für irgendwas und über die Schiene gibt's
 387 außerdem noch andere, die sogar Bücher nehmen. Also, das man sich wirklich an das
 388 Eigeninteresse wie beim Schreiben hält, dann lesen sie's auch. Das ist so das Ziel, das ich da
 389 vor Augen hab.

390 *Gibt es in der Werkstatt so was wie Leseübungen? Also, ich weiß gar nicht, ob sie [...] oder*
 391 *solches Material haben?*

392 Nee, da gilt natürlich das Gleiche, dass ich von Leseübungen insofern nicht viel halte, weil
 393 auf keinen Fall ein Kind lesen lernt [...], indem ich [...]. Es gibt ne Lesekartei, die so
 394 aufgebaut ist, ähnlich wie die Tests, die ich schreibe, die Lesetests in Anführungszeichen,
 395 dass da Fragen sind und das Kind muss ne Antwort hinschreiben. Also, wenn es die Frage
 396 nicht lesen kann, kann es natürlich auch keine Antwort hinschreiben. Und so gibt es da eine
 397 Kartei, die ist von irgendeinem Verlag, [...] die leg ich immer mal wieder rein. Dann gibt's
 398 eben zu meinem alten Programm vom Reichen, oder über den Heinevetter diese Lesehefte,
 399 wo es nur ums Leseverständnis geht, wo sie überhaupt nur verstehen, wenn sie so vorgehen,
 400 wie das da vorgeschrieben ist. Und manche holen sie sich auch selber, ich tu sie nur manch-
 401 mal weg, jetzt wo wir eh genug lesen mit den Märchen, hab ich die anderen Sachen weg.
 402 Sonst nehmen sie es auch noch... Also, aber das, dieses Leseverständnis, dann haben wir uns
 403 richtig verstanden. Aber das meine, das ist eigentlich immer dabei, egal, um welches Thema
 404 es geht.

405 *Und Computer, was gibt's da?*

406 Da gibt's halt dieses Schreiben, dieses Rechtschreiben von Reichen, das find ich ganz gut, das
 407 machen sie auch gern und dann, wie gesagt, hab ich, das ist, was die jetzt heute gemacht
 408 hatten, dieses [...], das gab's für Kinder mit ganz vielen Themenbereichen zum Beispiel
 409 Erdkunde, wo sie lesen mussten, was zu machen ist und das war aber auf meinem alten
 410 Computer, den ich der Kollegin gegeben hab und jetzt ist es auf dem Computer verschwun-
 411 den, wir können es nicht mehr drauf machen. Das heißt, jetzt haben sie natürlich so eigene
 412 Sachen, wie heißt das, Findus und..., und sie benutzen es zum Schreiben. [...] Dann schrei-
 413 ben sie Liebesbriefe, dass es anonym ist, dass das Kind die Schrift nicht kennt, schreiben sie
 414 es auf dem Computer. Also, es ist mehr [...]. Aber das sind so Zeiten, wo die hingehen. Dann
 415 ist es wieder völlig uninteressant. Es ginge gut auch ohne ihn.

416 *Haben Sie so was wie ne freie Lesezeit?*

417 Das hatten wir mal. Das hat man ja alles so gelernt, dass man das so machen muss und dann
 418 hab ich's wieder aufgehört, weil ich auch denk, das Lesen sollte so individuell sein, dass ich
 419 sag, so und jetzt wird gelesen. Ich hab gesehen, das hat einige, die haben nach fünf Minuten
 420 angefangen, nicht unbedingt zu stören, aber mich hat's gestört [...]. Hab ich gedacht, nee. Der
 421 hat jetzt keinen Bock zu lesen und ich sag, [...] dann ist das doch Quatsch. Und das hat unser,
 422 wo sie immer schmökern, ist in der Stadtbibliothek. Tatsächlich. Da gibt es so ein Zelt und
 423 dann krabbeln da welche rein und haben was zu lesen dabei, aber so diese drei Stunden, die
 424 wir dort sind, die lesen die auch. Also, nicht zwei Stunden, die sind ja auch schnell rum und
 425 so, aber da gibt's immer wieder Gruppen, wo ich seh, die lesen sich was vor, das hat dieses
 426 ganze Ambiente anscheinend ausgemacht. Aber hier hab ich's eingeschränkt. In der Haupt-
 427 schule hab ich's gemacht, mit guter Absicht und die haben schon so auf mich gehört, dass
 428 sie's schon schön brav gemacht haben. Aber im Nachhinein muss ich sagen, ich würd's nicht
 429 mehr so machen.

430 *Also, Sie würden es eher freistellen?*

431 Die, die lesen wollen – es gibt Kinder, die sagen, mir ist hier zu laut, die gehen dann raus, die
 432 gehen dann einfach wo anders hin.

433 *Jetzt geht's um was, was Sie wahrscheinlich nicht machen, nämlich Sprachunterricht, also*
 434 *Grammatik, ja, wie und wann werden sprachbezogene Inhalte zum Thema?*

435 Doch, auch da hab ich was im Format, in so nem kleinen Format, für Satzstrukturen, also, wie
 436 Sätze gebildet werden. [...] Und wenn wir dann da vorne im Halbkreis sind, hab ich natürlich
 437 auch Ideen, ich hab ja schließlich Deutsch studiert, und dann mach ich das Ganze aber ganz
 438 groß und dann gibt's da was, was ich ihnen auflege [...] Sie legen Sätze, und machen kurz
 439 mal Wortarten rein, das ist in diesen kurzen Momenten. An der Tafel gibt's manchmal auch
 440 so Sachen, dann aus der Werkstatt, die Sachen sind meine Lieblingswörter und dann schreib
 441 ich's einfach schon so hin, dann steht halt „Huhn“ und „Hahn“ mit dem langen Hahn und
 442 dann mach ich so geheimnisvoll, bis die Kinder rauskriegen, um was es geht [...]. Einfach, es
 443 ist ja nicht ne ganze Stunde, [...]weil ich dann ja [...]. Das sehen sie ja dann. Die Klasse ist ja
 444 nicht doof. Aber es gibt dann halt ein paar Kinder, die hätten es nicht gesehen. Und die

445 kriegen dann schon so Aha-Effekte. Und das ist dann, wenn das dann mal klar ist, das sind
 446 dann diese Sachen, wo ich dann hier in diesem Buch da drin arbeite. Dass sie dann von sich
 447 aus, wenn sie schon einmal Huhn drinstehen haben und irgendwann kommt jetzt Hahn, dass
 448 sie dann wissen, das gehört jetzt mit in diese Rubrik.

449 *Wenn Sie solche Inhalte dann behandeln, da haben Sie ja Ihre eigene Reihenfolge, Ihr eigenes*
 450 *System im Kopf, oder wird es nur rausgegriffen, wenn es gerade sowieso Thema ist, also,*
 451 *wenn jetzt praktisch ein Kind ne Geschichte über nen Hahn schreibt und dann sagen Sie, so*
 452 *jetzt reden wir mal über das Dehnungs-h, ist es so, oder ist es schon so, dass Sie zu Hause*
 453 *aufgeschrieben haben, demnächst blablabla, muss ich alles machen, mach ich...?*

454 Nee, also, das geht alles aus dem Kontext raus. Wenn ich sehe, sie schreibt Hahn ohne h, aber
 455 das Huhn hat sie mit geschrieben, warum weiß ich auch nicht, dann denk ich, kuck mal, da
 456 könnte ich das machen.

457 *Und ausschließlich oder ist es dann so, wenn jetzt zum Beispiel das sp nie zum Thema würde*
 458 *im ganzen Schuljahr, dann würde es halt nicht besprochen werden, oder besprechen Sie es*
 459 *dann trotzdem?*

460 Irgendwann kommt es schon dran. Klar, Material hab ich ja genug, auch in diese Richtung.
 461 Dann kommt eben [...]. Jeden Tag ein bisschen was. Also, ich seh, im Prinzip auch nur dann,
 462 wenn ich sehe, die schreiben [...]

463 Also, zunächst mal möchte ich das so aufgreifen und dann kucken, wo ist noch was zu tun.
 464 Ich denke, es wird einfach gerechter. Es ist einfach mehr, es ist ihr's [...].

465 *Eine Nachfrage dazu noch, ist es dann so, dass Sie es für die ganze Klasse zum Thema*
 466 *machen, oder auch mal mit einzelnen Kindern, dass Sie sagen, Mensch, da hast du doch Huhn*
 467 *mit h geschrieben, was ist denn jetzt mit dem Hahn?*

468 Also, es ist so. Wenn ich seh, dass da [...], dann mach ich das. Aber mein Rechtschreibpro-
 469 gramm, das ich im Kopf hab, das wird dann im nächsten Schuljahr auch so individuell sein,
 470 aber wie gesagt, da hab ich eben so Hefte, wo ich sehen kann, so ein Kind hat absolute
 471 Probleme mit dem Rechtschreiben gehabt, ich suche mir mal zwei Rechtschreibfehler raus.
 472 Und dieses Kind, nur dieses Kind, arbeitet jetzt ne zeitlang mit diesem Problem. Und so hab
 473 ich das vor. So, dass ich mir dann auch ankreuzen kann, hat das und das schon gemacht, hat
 474 sich was verändert...

475 *Aber das für's nächste Schuljahr?*

476 Ja. Dieses Schuljahr ging's mir nur darum, sie sollen um Gottes Willen bloß nicht die Freude
 477 am Schreiben verlieren und sollen einfach nur schreiben, ich freu mich über jeden Text, egal
 478 wie falsch er ist. Das sollte erhalten bleiben.

479 *Jetzt haben wir eigentlich über's Rechtschreiben auch schon mitgesprochen. Oder gibt es da*
480 *noch irgendwas, was Sie dazu noch sagen möchten? Weil das geht ja eigentlich auch so ein*
481 *bisschen ineinander über?*

482 *Haben Sie so etwas wie einen Lernwortschatz?*

483 Nein. Das hatte ich mit der anderen Klasse und fand das total doof letztendlich, weil dann
484 kann's nur ein individueller sein und kein allgemeiner. Weil jedes Kind schreibt ganz andere
485 Wörter in seinem Text. Also, das hat man, auch mit den anderen hab ich so einen individuel-
486 len Lernwortschatz gemacht, in diesen Boxen, wo sie dann auch gleich noch die Rechtschrei-
487 bung, also so ein, was man so kennt von den Grundschulen, so ein Grundwortschatz, was soll
488 denn da rauskommen? Sollen sie dann nur noch mit dem schreiben?

489 *Aber tatsächlich gibt es auch die Möglichkeit, diesen individuellen zu machen?*

490 Und da muss, da ist mir in der Tat noch nichts eingefallen. Was soll ich mit denen dann
491 machen? Sollen sie den dann üben als, dass sie's richtig schreiben? Aber das machen sie dann
492 ja eh, wenn ich dann nächstes Schuljahr, dann hauptsächlich [...]. Aber dass sie dann da jetzt
493 nur diese Wörter auch üben, mit diesem System, was man da jetzt so macht, das hab ich
494 abgeschafft. Ich kann nicht genau sagen, warum, aber ich hab mich überhaupt nicht wohl
495 gefühlt dabei, was da rausgekommen ist. Die haben ja wirklich, die haben's gern gemacht, die
496 hätten am liebsten jede Stunde daran gearbeitet, jeden Tag. Aber es ist meiner Meinung nach
497 nicht das rausgekommen...

498 *Also, sie konnten die Wörter danach nicht?*

499 Nein, auch nicht so, oder sie haben sie dann einfach gar nicht mehr benutzt. Und für die
500 schwachen Kinder, die eh nicht gerne nachdenken über irgend so was, war das wunderbar.
501 Ihre Wörter immer wieder zu schreiben, jede Stunde, die hatten dann ja extra auch ne große
502 Platte, so ein Buch, hab ich, ich weiß nicht wie viele Tagen, denen reingeschnitten, hab
503 ausgerechnet, wie viele Wörter verhältnismäßig mit „a“ anfangen und mit „b“, hab die
504 Wörterbücher mitgenommen, um sie dann da auch einzutragen. Haben sie alles wunderbar
505 gemacht, aber es gab wirklich schwache, die im offenen Unterricht Probleme haben, weil sie
506 nicht gerne eigeninitiativ, die schreiben am liebsten von einer Tafel was ab, was da steht, in
507 ihr Heft. Und so haben sie auch diese Wörter immer gerne abgeschrieben. Aber es ist nur...
508 Also, ich hab keine guten Erfahrungen gemacht.

509 *Okay. Texteschreiben. Ich glaube, Sie haben eigentlich schon alles gesagt. Ich frag jetzt*
510 *einfach mal so, gibt es auch den Fall, dass Sie direkt Schreibanklässe vorgeben?*

511 Das haben wir jetzt, dazu hab ich in der Hauptschule gearbeitet, das war ne Schreibkartei, die
512 die so gar nicht kannten. Und das hab ich jetzt gerade einer Kollegin versprochen, der hab ich
513 Material hoch gegeben, wieder in eine 3. Klasse, sie hat gesagt, also, sie wird verrückt mit
514 Aufsätzen und alles zur gleichen Zeit und dann hab ich gesagt, fang mal an mit so einer

515 Schreibkartei, die hab ich mal angefangen zusammenzustellen, als ich Referendarin war, oder
516 was weiß ich, aber wie gesagt, das hab ich [...].

517 *Also, machen Sie das eigentlich nur mit dem freien Schreiben. Mit Tagebuch schreiben...?*

518 Wobei das Thema wird jeden Tag vorgegeben durch die Hausaufgaben, die kriegen immer ne
519 Geschichte auf und sagen das Thema dazu. Also, das machen sie eigentlich jeden Tag durch
520 die Hausaufgaben.

521 *Wie differenzieren Sie im Deutschunterricht?*

522 Da ergibt sich die Differenzierung so, dass es halt einige Kinder gibt, die einfach überfordert
523 sind, das können sie nicht. Das weiß ich schon, wenn ich's mache. Ich möchte aber ein
524 bestimmtes Niveau halten. Und dann, ich seh das ja, wir haben ja genügend Zeit, um zu
525 kucken und dann geh ich hin und sag, tu mal nur die Wörter unterstreichen, die groß ge-
526 schrieben werden. Also, ich kann, mit dem, was da ist, einfach reduzieren, nach oben gehen,
527 das ist seltener, weil ich schon, denk ich, also, auf jeden Fall 1/3 der Werkstattstationen sind
528 einfach auf einem so hohen Niveau, wo einige schon gar nicht verstehen. Aber es kommt
529 schon vor, dass ich sage, statt dem kann man vielleicht das und das machen.

530 *Also, Sie bemühen sich dann einfach im Einzelfall.*

531 Weil ich weiß, dass ich, manchmal unterschätz ich mich auch, denk, das würde der und der
532 nicht schaffen und dann kuck ich, und dann... Weil die sich auch Hilfe dazu holen. Ich bin ja
533 nicht die, die immer gefragt wird.

534 *Und alles andere – quantitativ ist eh gegeben, qualitativ ist auch gegeben, Selbstdifferenzie-*
535 *rung ist gegeben, Differenzierung durch die Lehrerin ist auch gegeben. Machen Sie Förder-*
536 *unterricht?*

537 Bis jetzt als Extra-Stunden noch? Das ist alles gestrichen, gibt es nicht [...]. Ich mach's halt in
538 Mathematik, da ist eine ganz große Spanne in der Klasse und da haben wir auch, das hat sich
539 so eingebürgert, das ist aber auch gut, so eine feste Zeit, so morgens, da benutzen wir aber ein
540 Mathematik-Übungsbuch und das ist so ganz schön, das ist so ne ganze Stunde Klasse 2 und
541 das hat sich jetzt letzte Woche so rauskristallisiert, dass die sich morgens, wenn sie reinkom-
542 men, arbeiten die da drin. Alle. Und das ist wunderschön. Und da hab ich so ne Gruppe, wo
543 ich weiß, die haben eigentlich so den Stand höchstens von der ersten Klasse, wenn überhaupt,
544 da setz ich mich dann hin, manchmal eine ganze Stunde [...].

545 *Okay. Jetzt ist mir wieder eingefallen, was ich vorhin fragen wollte. Diktate?*

546 Haben wir hier jetzt, die Kollegin und ich, dafür plädiert, dass wir die überhaupt abschaffen in
547 der Grundschule, und zwar abschaffen in Form von [...]. Es gibt in jeder Werkstatt mittler-
548 weile ein Laufdiktat, weil mir es drauf ankommt, wie weit kann sich ein Kind ein Wort, zwei
549 oder drei behalten, zurückkommen und das aufschreiben. Da hat's auch ganz große Unter-

550 schiede. Manche merken sich wirklich drei Wörter, kommen zurück und schreiben die,
 551 manche rennen bei einem Wort noch mal hin, noch mal hin, noch mal hin, um zu kucken,
 552 also, ich würde mit Sicherheit nicht die herkömmlichen Diktate. [...] Also, wir haben
 553 manchmal mit Wörtern aus der Werkstatt Bingo gespielt und dann gab's schon die Situation,
 554 dass ich gesagt hab, also, ich sag euch die Wörter und ihr schreibt sie auf, aber ich denke, das
 555 kriegt man genauso hin mit einem Laufdiktat, oder Dosendiktat.

556 *Also, die Kontrolle muss jetzt nicht so bei allen gleich sein und sie kucken, wie sie das*
 557 *machen.*

558 Ja, doch, die Kontrolle ist schon so. Wir sind zwei Chefs, weil das Diktat ist schwer zu
 559 korrigieren. Die Chefin vom Diktat hat mich zugeordnet gekriegt und die geben sie bei uns
 560 ab.

561 *Materialauswahl. Ich glaub, das brauchen Sie mir auch nicht zu beantworten. Sie strukturie-*
 562 *ren das Material ja immer vor und die Materialauswahl erfolgt auch individuell. Okay. Jetzt*
 563 *sind wir schon ziemlich weit. Das haben Sie auch zum Teil schon erwähnt, wie gehen Sie mit*
 564 *Fehlern der Kinder um?*

565 Das heißt, „falsch schreiben“, oder was ist ein Fehler?

566 *Zum Beispiel das „falsch Schreiben“? Das mein ich jetzt durchaus allgemein auch. Falsch*
 567 *sprechen oder inhaltlich was falsch sagen...?*

568 Da ich da... Also, wenn die jetzt die Werkstatt machen und die machen da irgendwas falsch,
 569 dann krieg ich das nicht mit, das machen die Chefs. Die sind sehr streng und die schicken die
 570 auch zurück, dann kriegen die nichts abgestempelt. Und wenn die Kinder einen Text schrei-
 571 ben, den sie mir bringen, bzw. in der Wochengeschichte und ich frag sie, soll ich schreiben
 572 wie ein Erwachsener, ich glaub, das hab ich jetzt auch, ansonsten bin ich sehr streng, was
 573 so... Na ja, was ist ein Fehler? In Mathe, denke ich, da kuck ich schon, dass das, was sie dann
 574 machen außerhalb der Werkstatt, das kuck dann ich nach, da bin ich Chefin, in Ordnung ist.
 575 Manchmal sag ich, du das stimmt nicht und Tschüß. Und ich weiß, der kriegt's hin.

576 *Also, ich fände es einfach gut, wenn Sie noch mal sagen, wer was strukturiert, zum Teil sind's*
 577 *die Kinder und Sie nehmen auch, das haben Sie ja auch gesagt, zum Teil bei der Rechtschrei-*
 578 *bung, greifen Sie das ja auf, die Fehler. Das nutzen Sie ja auch, um den individuellen*
 579 *Entwicklungsstand der Kinder einzuschätzen und das dann auch aufzugreifen und zu überar-*
 580 *beiten. Wie beurteilen Sie die Leistungen der Kinder? Das heißt, nach festen Kriterien, im*
 581 *Vergleich mit dem Klassenschnitt, individuell?*

582 Also, die, ich glaub, das ist sehr stark in Richtung ans einzelne Kind. Ich weiß auch nicht, ob
 583 das dann Ärger gibt. Aber ich hab's jetzt einfach so gemacht, ja.

584 *Aber wenn Sie sagen, Ihnen ist es wichtig, dass die Sachen ein bestimmtes Niveau haben,*
585 *dann würde ich schon denken, dass Sie auch Kriterien anlegen, an das was die Kinder da*
586 *produzieren.*

587 Schon. Das ist richtig. Ich denke halt, mir fällt's halt immer nur in Mathe ein, in den anderen
588 ist es viel einfacher. In Mathematik kann ich sagen, dass ich es ganz schlimm find, wenn ich
589 das da am Klassenstand orientiere. Wenn die J. an Weihnachten noch – an Weihnachten
590 waren wir ein halbes Jahr schon in der zweiten Klasse, bis 10 so gesessen ist (*zählt an den*
591 *Fingern ab*) und jetzt macht sie's ohne, das ist für die eine Riesenleistung. Da würde ich jetzt
592 nie sagen, sie hat das Ziel der zweiten Klasse erreicht – hat sie auch nicht. Aber für sie. Bei
593 anderen fällt das nicht so auf. Also, die Berichte schreibt man ja sowieso erst mal individuell,
594 so wie die jetzt sind, diese Schulberichte – kann das und das und kann dies und dies noch
595 nicht. Und die Noten, also das ist eigentlich schon, also, im Hinterkopf hab ich schon
596 irgendwas, aber ich denk, das müsste man jetzt können.

597 *Aber wie ist es mit der Klasse? Ist Ihnen das auch im Hinterkopf, dass Sie irgendwo diese*
598 *Leistungen an nem durchschnittlichen Kind messen oder an nem sehr guten Kind oder sehen*
599 *Sie die ganz individuell?*

600 Wahrscheinlich mach ich das schon unbewusst. [...] Also, dass ich denk, das müsste man
601 doch jetzt können. Also, nicht bewusst, dass ich ein anderes Kind im Kopf hätte, das nicht,
602 aber ich denk schon, dass man das automatisch ein Stück weit macht. [...] Das hat man in der
603 Hauptschule, in der Hauptschulabschlussprüfung, da braucht man ja einen Zweitkorrektor.
604 Die liegen oft himmelweit auseinander.

605 *Aber so wie Sie rangehen, denke ich, ist der Schwerpunkt zunächst individuell.*

606 Wär einfach so meine Antwort. Ich denke, problematisch wird's. Ich hab's jetzt dieses Jahr
607 gemerkt. Die Kollegen der vierten Klasse, wenn dann alle Eltern denken, das Kind kommt
608 jetzt ins Gymnasium, weil's in Deutsch ne 3 hat. Jetzt ist das aber gemessen an irgendwas
609 nicht mal ne 4. Ich hatte den Fall, ich war viel zu weit oben. Ich muss sehen, wie ich das
610 mach, ob ich Eltern, durch Elterngespräche das so hinkrieg, denen klar zu machen, dass das
611 für das Kind wirklich befriedigend ist, aber, ich weiß es nicht, ich bin auch nicht in der
612 Lage... Oder mit den Kindern da drüber red. Ich muss mir da was überlegen, ich hab keine
613 Ahnung.

614 *Dann wären wir mit meinen Fragen schon am Ende, möchten Sie noch irgendwas hinzufügen?*
615

616 Nein, also, ich denk, wir haben alles erschöpfend besprochen. Schön für mich war jetzt in
617 dem Gesamten, ich bin ja immer froh, überhaupt, wenn noch jemand da ist, ist ja meistens
618 jemand da, weil ich denk, es tut mich ein bisschen disziplinieren. Deshalb bin ich immer ganz
619 froh, einfach, wenn noch jemand da ist. Ich denke, es ist schon, diese Klassenzimmertür
620 zumachen und mit den Kindern in einem Raum sein, ohne Kontrolle ist jetzt ein falsches
621 Wort, das verführt so ein bisschen, dass man wirklich so sein Ding macht und vielleicht auch

622 Kinder manchmal nicht so schätzt und nicht so ansieht, wie es angemessen wäre. Und
623 deshalb, ich weiß nicht, ich denke von mir, dass ich da durchaus mal reingleiten könnte.
624 Gerade wenn da jemand noch da ist, doch so ne Bremse da ist. Kinder vergleiche ich immer
625 mit mir. Kinder vergessen die Sachen nicht, die ein Lehrer oder eine Lehrerin zu ihnen sagt.
626 [...]

C.D Interview mit Lehrerin C (lehrgangsorientierter Unterricht)

1 *Das Interview ist in zwei Teile gegliedert und im ersten Teil geht es allgemein um Ihren*
2 *Unterricht, um Ihre Vorstellungen und Ziele gehen, und im zweiten Teil kommen noch die*
3 *Teilfragen. Und wenn Sie irgendetwas nicht verstehen, dann fragen Sie mich bitte. Ich nenne*
4 *jetzt zu Beginn ne Reihe von Begriffen und Sie sollen sich einfach spontan dazu äußern, was*
5 *Sie damit verbinden.*

6 *Zeiteinteilung.*

7 Zeiteinteilung ist für mich ne ganz wichtige Sache, vor allem eben, wenn man Fachunterricht
8 gibt und auf diesen Stundentakt angewiesen ist. Ich bin immer sehr froh, wenn ich ne Klasse
9 über mehrere Stunden hinweg hab, so dass ich nicht im $\frac{3}{4}$ -Stunden-Takt mir die Zeit einteilen
10 muss, sondern einfach einen größeren Zeitrahmen zur Verfügung hab. Aber auch im größeren
11 Zeitrahmen find ich's ganz wichtig, dass man feststellt, wann die Kinder was brauchen und
12 dass man auch auf jeden Fall zum Abschluss kommt.

13 *Üben.*

14 Üben – hab ich im Moment so das Gefühl, das kommt bei mir etwas zu kurz. Ich denke auch,
15 das brauchen die Kinder immer wieder und ich merke, gerade in der jetzigen Klasse, dass das
16 sehr gut ist, Übungsphasen einzufügen, in denen die Kinder genau wissen, was zu tun ist, sich
17 auf keine neue Aufgabe einstellen müssen, weil dann auch viel leichter ne Ruhe herzustellen
18 ist und diese Ruhe find ich eben auch ne ganz wichtige Sache.

19 *Kontrolle.*

20 Freiarbeit ist eigentlich für mich schon ne Sache, die ich jetzt in dieser Klasse gar nicht so viel
21 hingekriegt hab, die ich aber über viele, viele Jahre weg schon immer wieder mal probiere
22 und auch in der Klasse zeitweise probiert hab und da merke ich immer wieder, dass ich
23 vergleichsweise wenig kontrolliere, aber die Kinder sollen da ja auch selbst kontrollieren, also
24 einerseits hab ich dann immer noch so das schlechte Gewissen, dass ich das gar nicht alles
25 mitbekomme, andererseits hab ich ja dann die Möglichkeit, zu beobachten und da wo ich das
26 Gefühl hab, dass die Kinder von der Arbeitshaltung her nicht in der Lage sind, sich selber zu
27 kontrollieren, dass ich da dann verstärkt eingreife und ich denke, bei ganz vielen Kindern, in
28 unserer Zusammensetzung von der Grundschule klappt das auch ganz gut, dass die selbst
29 kontrollieren können, und andererseits, gegen Ende der zweiten Klasse wird das wichtiger,
30 mit der Kontrolle für mich und es wird bestimmt, falls ich jetzt dritte/vierte hoch gehe, nen
31 größeren Stellenwert einnehmen, in erster/zweiter Klasse finde ich die Kontrolle nicht so
32 hundertprozentig wichtig.

33 *Selbstständigkeit.*

34 Die Selbstständigkeit würde ich mir für alle Kinder ganz arg wünschen und versuche eigent-
35 lich schon, in der Art wie ich mit denen arbeite, das schon, das zu forcieren und hinzukriegen,
36 weil ich einfach denke, dass die Kinder im Verlauf der Grundschule eigentlich das lernen
37 müssen, selbstständig zu arbeiten. Denn wenn sie's dann nicht gelernt haben, dann kommen
38 von der Entwicklung her so dicke Probleme, dass die Eltern zu Hause das zum Beispiel auch
39 nicht mehr hinbekommen. Und ich finde das ganz wichtig, dass die Kinder zu Hause auch
40 selbstständig arbeiten. Und das muss ich in der Schule natürlich auch – die Möglichkeit geben
41 für die selbstständige Arbeit, sonst können sie's zu Hause auch nicht.

42 *Lernmotivation.*

43 Die Lernmotivation, find ich, ist in der Grundschule ne Sache, die gegeben ist, bei den
44 meisten Kindern, so dass man da gar nicht so viel machen muss. Natürlich ist es auch immer
45 wieder schön, manchmal so Phasen zu bringen, wo ne Motivation am Anfang durch nen
46 Überraschungseffekt oder so was kommt, das machen die Kinder gerne, aber eigentlich auch
47 mehr um ne Ruhe und ne Konzentration auf die Aufgabe hin zu kriegen und ich finde also
48 wirklich bei, das gefällt mir auch so am Grundschulunterricht, dass in der ersten/zweiten
49 Klasse, ich finde, dass die Motivation da halt auf jeden Fall gegeben ist. Jeder will lesen
50 lernen, schreiben lernen und überhaupt auch zeigen, was er kann.

51 *Lerninteressen der Kinder.*

52 Lerninteressen - meinen Sie da jetzt verschiedene Interessengebiete oder ist damit was
53 anderes gemeint? Also, dass Interesse, etwas zu lernen besteht.

54 *Nee, also, ich meinte jetzt verschiedene Interessengebiete, die Sie damit verbinden.*

55 Das kann man immer wieder feststellen, dass Kinder ganz verschiedene Interessen haben,
56 wobei ich da in der Hektik und in dem, dass ich merke, dass ich so viel den Kindern beibrin-
57 gen muss, zu wenig Zeit oft habe, mit den Kindern da auch weiterzuarbeiten. Also, wenn ich
58 mir jetzt überleg, wir haben Bücher vorgestellt, da konnten die Kinder so ihre eigenen
59 Interessen bringen, und sonst, wenn halt beim Sachkundethema ein besonderes Interesse dann
60 da ist, da merkt man, dass die Kinder da vermehrt irgendwelche Informationen ranbringen, da
61 gibt es dann schon die Möglichkeit, aber das würde ich mir schon wünschen. Es kann ja
62 möglicherweise in diesem neuen Bildungsplan die Möglichkeit sein, dass man da vielleicht
63 mehr Zeit hat, dass die Kinder auch mehr ihre Interessen einbringen können.

64 *Aber bisher haben Sie eigentlich den Eindruck, dass es zu wenig...*

65 Ich denke schon, dass es zu kurz kommt. Nach meinem Gefühl kommt das schon zu kurz.

66 *Sie haben eher so das Gefühl, der Lehrplan schreibt so viele Dinge vor, dass die Zeit dann*
67 *nicht reicht?*

68 Also, ich fühl mich durch das, was die Kinder in Deutsch und Mathematik hauptsächlich
 69 geleistet haben müssen, nach Ende der Grundschulzeit, und bei uns ist halt dann der Übergang
 70 in die weiterführenden Schulen, schon mal relativ viel und groß, wo man für viele Kinder
 71 dann doch viele Übungsmöglichkeiten bringen muss, damit sie das schaffen, damit sie die
 72 Chance haben, auf ne weiterführende Schule zu gehen, also auch auf das Gymnasium zu
 73 gehen, was ganz viele Eltern sich hier in unserem Bereich wünschen für ihr Kind, und da
 74 kommt das dann gerne mal zu kurz. Also, ich versuche immer so schon, seit einigen Jahren
 75 eigentlich, so zu arbeiten, dass ich in projektartigen Unterrichtssequenzen immer so ein
 76 Thema habe, wo man sich dann mehr darauf spezialisieren kann, oder in dem Thema dann
 77 verschiedene Interessen reinbringen kann und halt nicht nur: „Jetzt singen wir ein Lied“ und
 78 „jetzt malen wir ein Bild...“ Und ich denk, das wird dann, wenn die Themen dann doch
 79 begrenzter sind, im neuen Bildungsplan, das wird dann noch mehr möglich sein.

80 *Letztes Stichwort jetzt: Eltern.*

81 Die Elternarbeit finde ich gerade in der ersten und zweiten Klasse ganz wichtig, ich bin auch
 82 ganz froh, dass wir jetzt in der zweiten Klasse entschieden haben, dass wir keinen schriftli-
 83 chen Bericht zum Halbjahr machen, sondern dass wir das auch in einem Gespräch machen,
 84 wie man das in der ersten Klasse ja schon die ganze Zeit gemacht hat, und ich merk immer
 85 wieder, dass für die Eltern das eine ganz andere Art von Information ist, was man da rüber-
 86 bringen kann und auch, dass ich als Lehrer das Gefühl hab, ich kuck auf ne ganz andere Art
 87 auf das Kind, wenn ich mit den Eltern über das Kind gesprochen hab. Mir wird einfach
 88 wieder einiges klar, was meine Einschätzung war, wenn ich sie den Eltern vermitteln musste
 89 und wenn ich da ne Korrektur gekriegt hab, oder nen anderen Blickwinkel von den Eltern
 90 bekommen hab. Und so find ich das wirklich ne ganz wichtige Sache, Elternarbeit. Das wird
 91 im Lauf von der ersten Klasse, nimmt das dann schon ein bisschen ab, also am Anfang gibt's
 92 ganz oft auch nen Elternbrief und mit der Zeit sollen die Kinder natürlich auch die Informati-
 93 onen übernehmen und...

94 *Wie ist denn da so die Motivation von den Eltern? Also, wie viele Eltern kommen denn zu*
 95 *diesen Elterngesprächen?*

96 Also, bei der Grundschule, jetzt bei uns in der Grundschule kommen alle Eltern. Also, da hab
 97 ich eigentlich auch in unserem Einzugsbereich noch nie irgendwie mitgekriegt, dass da
 98 jemand nicht gekommen ist.

99 *Gut. Dann beginn ich jetzt mit Fragen. Und zwar geht's als erstes um den Deutschunterricht.*
 100 *Schauen Sie mal auf das Schuljahr zurück: Was war Ihnen da im Deutschunterricht wichtig?*

101 Was war mir wichtig? Einerseits war mir ganz wichtig, dass die Kinder die Lust am Schreiben
 102 und Lesen irgendwo, dass das erhalten bleibt und dass das in der Rechtschreibübung zum
 103 Beispiel nicht verloren geht. Deshalb hab ich auch dieses Ich-Heft fortgesetzt, was wir
 104 ähnlich in der ersten Klasse schon angefangen hatten, wo die Kinder also frei fabuliert und
 105 erzählt haben und das sehr unterschiedlich, manche in ganz kurzen Texten, manche in
 106 längeren Texten und wo ich auch keine Kontrolle gemacht hab, also insofern, keine Verbesse-

107 rungen reingeschrieben hab. Andererseits war mir das schon wichtig, dass sie in der dritten
 108 Klasse nicht irgendwo, wenn sie nen neuen Lehrer kriegen, die Arbeitsweise, die ich kenne
 109 von der dritten und vierten Klasse her und nach der meiner Meinung nach die meisten
 110 Kollegen arbeiten, dass sie das schon auch alles kennen. Wir haben also schon auf jeden Fall
 111 auch schon versucht einen Wortschatz uns aufzubauen, und da hab ich auch immer wieder
 112 den Kindern die Möglichkeit gegeben, daran zu üben und es immer wieder als Hausaufgabe
 113 auch aufgegeben und jetzt gegen Ende des Schuljahres auch abgeprüft, indem wir immer
 114 wieder aus diesem Wortschatz so Wörterdiktate gemacht haben, das war mir schon auch
 115 wichtig. Ich hab auch Diktate geschrieben, ne ganze Zeit lang sogar relativ viele, weil ich da
 116 ganz kurze Texte am Anfang nur genommen hab und wir haben auch kleine Aufsätze
 117 geschrieben, wo ich dann schon auch verbessert hab und versucht hab, sie das dann verbessert
 118 eintragen zu lassen, wobei ich da immer das Gefühl hab, das ist noch sehr schwierig für
 119 Zweitklässler. Ansonsten ist mir natürlich auch sehr wichtig, dass die Kinder zum Sprechen
 120 kommen, und da haben wir das erste Halbjahr immer unseren Erzählkreis gehabt gegen Ende
 121 des Wochenendes und natürlich auch zu allen möglichen Sachthemen immer den Erzählkreis
 122 gemacht und da bin ich dann so ein bisschen unglücklich, wenn ich so das Gefühl hab, dass
 123 manche Kinder sehr schwer zum Sprechen zu bringen sind. Bei manchen ist das ja fest und
 124 das ist mir auch in der Klasse zum Beispiel, an ein Kind denke ich im Moment, kaum
 125 gelungen, den mal dazu zu bringen, was von sich zu geben. So dass ich jetzt im letzten, so
 126 Vierteljahr vielleicht, was gemacht hab, was ich sonst nicht mache, nämlich einfach auch
 127 Kinder aufrufen, wenn sie sich gar nicht melden und einfach sie zwingen, was zu sagen, weil
 128 ich gemerkt hab, das ist für manche Kinder einfach nötig wohl. Dann schaffen sie's eigentlich
 129 auch. Die brauchen anscheinend so nen Druck, so ein bisschen, um was von sich zu geben.
 130 Und freiwillig schaffen sie das nicht.

131 *Wie lässt sich Ihrer Meinung nach das Lesen positiv beeinflussen?*

132 Ich fand dieses Vorstellen von Büchern relativ früh schon eigentlich eine ganz gute Möglich-
 133 keit. Ich hab schon in der ersten Klasse, weil ich in dieser Klasse ne Menge Kinder hatte, die
 134 schon recht früh lesen konnten – ein Kind konnte schon lesen, als es eingeschult wurde – auch
 135 die Leseübung immer frei gegeben. Also, nicht viele Texte als Leseübung aufgeben,
 136 sondern jeder kann das lesen, was er üben möchte und das finde ich ne gute Möglichkeit. Mit
 137 Lesebüchern, das wag ich ein bisschen zu bezweifeln, dass das sehr viel bringt, aber ich hab
 138 das hauptsächlich benutzt, um die Kinder auch einfach dazu zu zwingen, sich einen Text auch
 139 verständlich zu machen, indem ich dann übers Wochenende nen Text aufgeben hab zu
 140 lesen und dann dazu ein Arbeitsblatt gemacht hab, bis zum nächsten Tag oder nach dem
 141 Wochenende zum Beispiel. Also, hauptsächlich das Büchervorstellen und noch selber immer
 142 wieder vorlesen, das wollen sie ja. Auch die Kinder, die selbst lesen können, bis zum Schluss
 143 eigentlich immer noch unheimlich gerne. Und wenn man so zwischen CD oder ner Kassette
 144 und Selber-Vorlesen wählen lässt, dann ist es erstaunlich oft, dass sie das Selber-Vorlesen
 145 wählen. Das merke ich eigentlich.

146 *Und wodurch, denken Sie, kann die Freude am Schreiben geweckt und gefördert werden?*

147 Ich hoffe, dass das mit so einem Ich-Heft und mit freiem Schreiben immer wieder möglich ist,
 148 dass die Kinder etwas, was ihnen wichtig ist, frei schreiben. Nachdem wir ein halbes Jahr in

149 unserem Erzählkreis immer erzählt hatten, was wichtig ist, hab ich dann im zweiten Halbjahr
 150 sie das immer ins Ich-Heft reinschreiben lassen, was ihnen wichtig war – hab das insofern
 151 dann verändert. Und danach haben dann nur noch ein paar Kinder das vorgestellt und erzählt,
 152 sodass dann nicht mehr jeder dran kam, weil das von der Zeit her, ich mich da wieder zu sehr
 153 unter Druck gefühlt hätte. Und auch die Kinder dann vom Zuhören her dann nicht mehr
 154 richtig zugehört haben. Dann halt Briefe, dass wir mal nen Briefkasten ne Weile aufgehängt
 155 haben, die Kinder sich gegenseitig Briefe geschrieben haben, oder wir einen Brief geschrie-
 156 ben haben an ein Kind, was weggezogen ist und von dem zurück wir wieder Post bekommen
 157 haben. Wobei es für manche Kinder dann auch schon wieder ganz gut war, wenn die ne
 158 Bildergeschichte zum Beispiel hatten und ihnen dann einfach mehr dazu eingefallen ist. Es
 159 gibt doch immer ein paar Kinder, die sagen: „Mir fällt jetzt eigentlich nichts ein“ oder die gar
 160 zu oft erzählen: „Am Wochenende war ich bei McDonald’s“, das war das Highlight und für
 161 die Kinder hab ich dann oft das Gefühl, ist es anregend, so ein Bild zu haben und da gibt es
 162 dann auch so Materialien, wo ein Bild angefangen ist und sie dann einen ganz kurzen Text
 163 darunter haben, und sie dann das Bild weitermalen können, nach dem Text und dann auch
 164 weiter dazu fabulieren oder erzählen oder eben Bildergeschichten, das ist dann doch auch
 165 schon ne ganz gute Abwechslung.

166 *Und wie lässt sich Ihrer Meinung nach der Erwerb der Rechtschreibung positiv beeinflussen?*

167 Also, ich hab wie gesagt, dieses Jahr versucht, mit diesem Wortschatz, den wir mit unserem
 168 Sprachkundebuch aufgebaut haben, wo wir die Wörter, die als Übungswörter in diesem
 169 Kapitel dran waren als Übungswörter auf Karteikarten geschrieben haben und die Kinder
 170 dann immer wieder am Freitag die Hausaufgabe bekamen, diesen Karteikasten durchzuarbei-
 171 ten, und das finde ich eine ganz wichtige Sache. Dann hab ich natürlich schon versucht, wenn
 172 wir mit Vorlagen gearbeitet haben – sei es das Sprachbuch oder sei es das Wörterbuch oder
 173 sei es irgendein Text auf irgendeinem Arbeitsblatt, oder so irgendwas – die Kinder drauf
 174 hinzuweisen, dass sie da ja ne ganze Menge haben, was sie abschreiben können. Und auch da
 175 versucht, gezielt Übungen zu machen, weil ich bei manchen Kindern immer wieder feststelle,
 176 die sehen jetzt ein Wort und schreiben es dann total anders wieder auf. Und das hab ich schon
 177 versucht, durch bestimmte Sachen... Einmal hab ich, wir hatten den Text im Lesebuch und
 178 die Kinder sollten ne Fortsetzung der Geschichte schreiben, da hab ich gemerkt, dass sie ganz
 179 viele Wörter, die im Text standen als Wörter, trotzdem falsch geschrieben haben. Dann hab
 180 ich ihnen den Text noch mal abgezogen und extra manche Dinge unterstreichen lassen:
 181 Kuckt, die Wörter habt ihr schon. Und hab ihnen dann einen ähnlichen Satz, in dem die
 182 Wörter vorkamen, anders formuliert, diktiert. Um sie da wirklich so draufzustoßen, wenn ich
 183 da so was vor mir hab, dann übernehm ich das auch und überleg mir nicht mehr selber, wie
 184 ich das schreiben muss. Dann schreib ich schon ab.

185 *Und haben Sie so mit den Kindern auch so Strategien überlegt? Zum Beispiel jetzt „Wortver-
 186 längern“ oder ob ich das jetzt mit „d“ oder mit „t“ schreiben soll...?*

187 Ja. Das haben wir schon als Rechtschreibproblem besprochen, da kam auch manches vor in
 188 unserem Wörterbuch, das haben wir dann auch beachtet, oder auch manche Wörter eben
 189 geübt. Ja, und so Strategien wie Verlängern, das hatten wir auf jeden Fall, dann natürlich auch
 190 so Dinge wie Groß- und Kleinschreibung am Satzanfang, das haben wir auch geübt. Da hatte

191 ich am Anfang des Schuljahres so kleine Diktattexte, wo auch immer wieder, das war so ein
192 Heft, was zu unserer Fibel gehörte, was wir in der ersten Klasse nicht benutzt haben – das
193 hatte ich Ihnen, glaub ich, mal gezeigt – wo das auch immer wieder über die Wortarten die
194 Kinder auf Groß- und Kleinschreibung gekommen sind und Merksätze dazu dastanden,
195 formuliert waren, die wir gelesen haben und eingerahmt haben und uns gemerkt haben. Ja,
196 also solche Sachen.

197 *Da kommen wir dann nachher noch mal kurz drauf. Wenn Sie sich jetzt überlegen, was Sie*
198 *sich Anfang des Schuljahres jetzt für den Deutschunterricht vorgenommen hatten, wie war es*
199 *tatsächlich? Gibt es Dinge, die Sie das nächste Mal genauso machen würden, oder die Sie*
200 *anders machen würden?*

201 Was ich ganz klar weiß, wenn ich jetzt wieder mit der zweiten Klasse arbeite, was ich ja
202 eventuell machen kann, das ist, das ich längst nicht so viele verschiedene Hefte nehmen
203 würde, wie ich es dieses Jahr hatte. Das war einfach zu viel, was ich da hatte. Also, ich hatte
204 das Ich-Heft und dann noch ein Aufsatzheft. Das würde ich in der zweiten Klasse nicht mehr
205 wieder machen. Da würde ich also, nur noch das Ich-Heft führen und langsam dann dazu
206 kommen, dass die Kinder den Text dann auch mal verbessern und verbessert dann wieder
207 eintragen. Oder dass ich da dann anfang zu korrigieren. Sonst finde ich, dass in der Klasse das
208 mit dem Deutschunterricht vergleichsweise gut gelaufen ist, oder ich hab die Einschätzung,
209 dass ich relativ viele Kinder habe, die in Deutsch recht stark waren und dann haben die das
210 eigentlich ganz gut so hingekriegt, was ich so an Zielen uns gesetzt hab.

211 *Sie haben auch so das Gefühl, dass Ihr Unterricht zu dem passte, was bei den Kindern so da*
212 *war?*

213 Ja. Ich mein, ich hab immer das Gefühl, dass man immer Fehler macht, aber wenn man dann
214 Kinder drin hat, die Fehler relativ leicht ausgleichen können, dann ist das immer sehr
215 beruhigend. Wenn man dagegen Kinder hat, die ganz große Schwierigkeiten haben, dann fällt
216 einem das viel mehr auf, was für Fehler man macht und stellt fest: Jetzt hat mal wieder gar
217 nichts geklappt. Insofern hab ich dieses Mal das Gefühl, also, das ist schon ganz gut gelaufen.
218 Ich hoffe, ich überschätze mich da nicht.

219 *Das glaub ich nicht. Jetzt kommt ein zweiter Fragenblock, da geht es um die Unterrichtsfor-*
220 *men, die Sie durchgeführt haben und da sollen Sie auch erst mal aufs Schuljahr zurückblicken*
221 *und überlegen, welche Unterrichtsformen haben Sie eingesetzt, also zum Beispiel „Frontalun-*
222 *terricht“, „Kreis“, „Gruppenarbeit“, „Freiarbeit“... Es überschneidet sich zum Teil mit den*
223 *Sozialformen. Aber einfach so mal, was Ihnen so wichtig war, wenn Sie jetzt mal so spontan*
224 *überlegen.*

225 Also, ich hab Ihnen, glaub ich, schon mal gesagt am Anfang, dass ich das Gefühl hatte, dass
226 ich in der Klasse eigentlich nicht so viel an Freiarbeitsphasen hinbekommen hab, wie ich das
227 von anderen Klassen her eigentlich kenne. Aus welchem Grund, das weiß ich jetzt wirklich
228 nicht so genau. Und insofern hab ich relativ viel frontal unterrichtet, das heißt, dass wir
229 gemeinsam in einer Anfangssituation in einen Arbeitsauftrag reingearbeitet haben oder auch
230 in einem Gespräch das vorbereitet haben und die Kinder dann mit diesem Arbeitsauftrag an

231 die Plätze gegangen sind und selbst, bzw. zu zweit oder auch in der Gruppe, gemeinsam
 232 gearbeitet haben, aber schon jeder auch selbst das Ergebnis in sein Heft geschrieben hat, oder
 233 auf sein Arbeitsblatt geschrieben hat. Also, jetzt nicht, dass die ganze Gruppe jetzt nur einen
 234 Arbeitsauftrag gelöst hätte, wo dann einer geschrieben hätte, das war in dieser Klasse jetzt
 235 irgendwo nicht so häufig der Fall. Mehr hab ich's dann schon hinbekommen, so ne Art
 236 Arbeitstheke da drüben aufzuführen, weil die Kinder eben sehr unterschiedlich schnell
 237 arbeiten, das war dann mehr so, dass die Kinder nach dem offiziellen Auftrag, den sie hatten,
 238 quasi Zusatzaufgaben sich wählen konnten. Und jetzt ganz gegen Ende, haben wir schon auch
 239 mal so Freiarbeitsstunden gehabt, wo wir also einen Arbeitsauftrag in einer Stunde angefan-
 240 gen haben und dann konnten sie sich, wenn der zu Ende gegangen ist, noch über ne zweite
 241 Stunde hinweg dann Dinge auswählen und haben das dann auch gewählt. Wobei das viel war
 242 für die Reihen, die wir in Mathematik geübt haben, zum Beispiel, da mit verschiedenen
 243 Spielarten, sich gegenseitig abfragen zu üben, das haben sie eigentlich ganz gern gemacht,
 244 schon auch Arbeitsblätter, die ich als Zusatzmöglichkeit gegeben hatte, dass das dann manche
 245 nachgearbeitet haben und mache Kinder benützen das dann auch, um sich selbstständig
 246 irgendwelche Dinge auszudenken, da kommen dann ihre Interessen raus. War ich jetzt noch
 247 bei der Frage?

248 *Ja. Die Sachen werden zum Teil auch noch mal aufgegriffen und dann können wir da auch*
 249 *noch mal kucken, wurde das schon beantwortet, oder nicht. Die Frage zielte auch so ein*
 250 *bisschen in die Richtung: Was beabsichtigen Sie mit einer bestimmten Unterrichtsform zu*
 251 *erreichen? Jetzt mal daraufhin gefragt: Wenn Sie jetzt zurückschauen auf das vergangene*
 252 *Schuljahr – was hatten Sie sich überlegt, wie ist es gewesen, würden Sie es wieder so machen*
 253 *oder würden Sie es anders machen?*

254 Ich würde im nächsten Schuljahr auf jeden Fall versuchen, schon früher mit Freiarbeitsphasen
 255 mehr zu arbeiten, wie ich's eigentlich von anderen Klassen her auch kenne, das wieder mehr
 256 zu realisieren. Aber ansonsten finde ich so einen Beginn für ne neue Sache, die man macht,
 257 im Kreis und wo die Kinder danach dann, wenn man das besprochen hat, auch mehrere
 258 Arbeitsaufträge gegeben hat, dass sie dann selbstständig arbeiten können, und auch in ihrer
 259 eigenen Schnelligkeit, finde ich das schon auch eine gute Möglichkeit. Werde ich mit
 260 Sicherheit auch fortsetzen. Oder auch, wenn man im Englischunterricht an der Tafel irgend-
 261 was hat, wo sie ein Bild dann farbig machen müssen, das bietet sich dann auch einfach an.
 262 Deshalb ist mir das oft auch einfach wichtig, dass ich einen großen Platz für einen Kreis hab
 263 und das ist schon mehrmals am Tag so, dass wir dann ohne Stühle uns im Kreis zusammen-
 264 finden und dann kurz was besprechen und die Kinder danach dann wieder an die Plätze
 265 gehen, weil ich von der Sitzform her die Gruppen auch ganz gerne mag, aber die Aufmerk-
 266 samkeit an Gruppentischen nicht so leicht herzustellen ist, wenn sie im Kreis auf eine
 267 Aufgabe konzentriert sind, dann ist das natürlich viel einfacher.

268 *Das wäre auch eine meiner Fragen nachher gewesen. Mir ist damals auch aufgefallen, dass*
 269 *Sie gerade bei Übungsphasen, und Sie sagen, Sie haben das später auch noch häufiger*
 270 *gemacht, die Kinder in ihrem eigenen Tempo arbeiten können, obwohl Sie sonst, finde ich,*
 271 *schon relativ lehrgangsorientiert unterrichten. Warum bevorzugen Sie jetzt diese Unterrichts-*
 272 *form, was finden Sie daran gut, dass Sie das eben mit dem Tempo so gemacht haben?*

273 Also, das ist einfach eine Erfahrungssache, dass die Kinder so unterschiedlich von der
 274 Schnelligkeit her arbeiten, dass ich denke, das kann man gar nicht anders organisieren, als
 275 dass man einen Bereich sich festlegt, das sollte auf jeden Fall jeder hinbekommen, aber auf
 276 jeden Fall Zusatzmöglichkeiten an Arbeitsmöglichkeiten für die Kinder schafft, denn sonst
 277 rennt einem jeder dauernd ans Pult vor oder wo man auch ist und meldet sich und will, dass
 278 man kommt und sagt wie's weitergeht. Von daher finde ich das eigentlich, das ist für mich ne
 279 leichtere Art, das zu organisieren. Und für die Kinder ist es auch nicht so frustrierend, wenn
 280 sie nicht dasitzen müssen und immer wieder warten müssen, sondern wenn sie eigentlich
 281 wissen, was sie weiterarbeiten können.

282 *Dann geht es jetzt noch mal um die Erziehung. Wo lagen da im letzten Schuljahr Schwerpunk-*
 283 *te? Also, ich mein, im sozialen Bereich, oder einfach so im erzieherischen Bereich?*

284 Also, mir ist eigentlich immer ganz wichtig, dass die Probleme, die die Kinder untereinander
 285 haben, dass sie da ne Möglichkeit finden, das auf ne andere Art zu lösen, wie's eben doch
 286 immer wieder mal welche machen. Entweder, sie kriegen es hin, zu sprechen, manche Kinder
 287 schaffen's, aber manche, oder viele rasten irgendwann aus und dann gibt's halt doch – nicht
 288 Mord und Totschlag, aber es wird sich gegenseitig gekloppt oder so was. Und deshalb hab
 289 ich, das hab ich auch schon erzählt, glaub ich, nach der großen Pause den Kindern immer
 290 wieder die Möglichkeit gegeben, Konflikte anzusprechen. Ich möchte mich beschweren über
 291 einen, ist nicht so toll, aber irgendwie sind wir da drauf gekommen, und dann kommt
 292 derjenige, der sich beschweren will, vor die Klasse und ruft sich das Kind, mit dem es ein
 293 Problem hatte und erklärt ihm erst mal, worum es ihm geht. Und das andere Kind hat die
 294 Möglichkeit, darauf zu antworten und da vorne müssen sie dann einfach miteinander sprechen
 295 und müssen eine Lösung finden. Und wenn das schwierig ist, können auch noch andere, die
 296 was beobachtet haben, sich dazu melden, was dazu sagen, oder ich geb meinen Senf auch
 297 immer wieder dazu und versuch zu erklären, wie ich das seh und woraus das Problem
 298 entstanden ist und was man vielleicht, wo man vielleicht das nächste Mal ansetzen könnte,
 299 damit es nicht zum Problem wird. Und das mach ich eigentlich auch schon relativ lang und
 300 die Kinder machen das eigentlich immer wieder auch ganz gerne. Manchmal gibt's am
 301 Anfang immer etwas Irritation, dass die Eltern denken, das sei für die Kinder eine Belastung,
 302 wenn sie vor die Klasse kommen - das war so ein, zwei Mal der Fall, dass da jemand was
 303 gesagt hat, aber wenn die Kinder das häufiger mitbekommen haben, erleb ich das nie so, dass
 304 das ne Belastung ist. Und es wird ja auch niemand gezwungen, da irgendwie nach vorne zu
 305 gehen. Also, aktiv sich zu beschweren. Das kann natürlich schon sein, dass einer sagt: Ich will
 306 mich über dich beschweren, dann ist es schon ne gewisse Art von Zwang, aber auch das hab
 307 ich nicht als so belastend empfunden, weil wenn Kinder da große Probleme haben, sich zu
 308 verteidigen, dann versucht man da natürlich irgendwie zu vermitteln.

309 *Und wenn die Alternative heißen würde, zum Rektor zitiert zu werden, ...*

310 Oder auch dann Strafen meinerseits auszusprechen. Das droh ich dann zwar gegen Ende der
 311 zweiten Klasse an, dass ich dann sage: „Jetzt haben wir schon so häufig darüber gesprochen,
 312 wenn ihr zwei immer wieder nen Krach kriegt und keine Lösung irgendwie akzeptiert, die wir
 313 immer wieder vorschlagen, oder auf die ihr selbst eigentlich gekommen seid, dann kann ich
 314 jetzt nur noch so reagieren, dass ich sag: Jetzt muss ich ne Strafe aussprechen“. Meine Strafen

315 sehen dann immer so aus, dass ich sag: „Schreib auf, was gewesen ist“, „schreib du auch auf“
 316 und die Eltern sollen unterschreiben, damit die wissen, welches Problem du hattest in der
 317 Schule. Und das will ich dann wieder zurückbekommen, damit ich weiß, dass die Eltern das
 318 auch gelesen haben. Ich will, dass die Kinder sich noch mal überlegt haben, was eigentlich
 319 gelaufen ist.

320 *Das heißt, der Erfolg bleibt manchmal aus, bei solchen Gesprächen?*

321 Es ist nie so, dass man das Gefühl hätte, man würde da zu einem Ende kommen. Also, das
 322 geht überhaupt nicht. Also, das hatte ich auch in der letzten Klasse, die ich von der ersten bis
 323 zur vierten Klasse hatte, wo wir auch das gemacht haben, nach der großen Pause immer da, da
 324 gab's nach der vierten immer noch Möglichkeiten, wo man sich drüber streiten konnte.

325 *Aber es ist sicher so, dass es nicht von der ersten bis zur vierten ein Problem war, sozusagen.*

326 Es ist auch nicht so, dass ich das Gefühl hätte, dass immer die gleichen Kinder miteinander
 327 ein Problem haben, sondern das ist vielleicht mal ne zeitlang so und dann gibt sich das wieder
 328 und dann ergibt sich gerade ein Problem zwischen zwei anderen oder zwischen ner Gruppe
 329 und nem Kind und wenn das dann mal über eine gewissen Zeit lang besprochen worden ist,
 330 dann ist es auch mal wieder weg. Trotzdem gibt's natürlich Kinder, die problemanfälliger
 331 sind, weil sie von zu Hause aus auch einfach nicht geübt sind, das verbal zu lösen, sondern,
 332 weil sie von zu Hause aus doch eher... [...]

333 Also, ich finde es auch immer wieder ne ganz gute Möglichkeit, um gerade die Kinder, die
 334 Schwierigkeiten haben, sich zu äußern, die auch im Unterricht oder im Erzählkreis kaum
 335 irgendwas erzählen, auch dazu zu bringen, was zu sagen. Denn das ist ne ganz emotionale
 336 Sache für die, wo sie oft was loswerden wollen, und das stört auch den Unterricht, wenn die
 337 nach der Pause reinkommen und da voller Wut sind auf den anderen. Die können sich dann
 338 gar nicht konzentrieren auf ne andere Sache. Und von daher finde ich, ja, also, ich hab das als
 339 durchweg positiv erlebt.

340 *So. Jetzt komm ich zu diesem zweiten Teil, wo ich schon sagte, dass ich ein bisschen genauer*
 341 *frage und es kann zum Teil sein, dass sich Sachen wiederholen, ich versuch, das zu vermei-*
 342 *den, aber wenn Sie das Gefühl haben, also das hab ich jetzt wirklich schon beantwortet, dann*
 343 *sagen Sie mir das bitte. Also, soweit ich das jetzt weiß, führen Sie jetzt überwiegend Lehr-*
 344 *gangsunterricht. Sie haben jetzt schon das mehr oder weniger relativiert, aber ich meine, dass*
 345 *die Inhalte sich an den Lehrgängen orientieren, Sie systematisch vorgehen. Ich möchte jetzt*
 346 *eigentlich wissen, warum – also, was sind Ihre Beweggründe, so einen Unterricht zu machen?*

347 Das ist in der ersten Klasse natürlich eine gewisse Erleichterung, wenn man so einen Lehr-
 348 gang hat, einfach, dass man die Arbeitsblätter schon zur Verfügung hat und nicht jedes
 349 Arbeitsblatt sich selbst wieder herstellen muss, oder die Materialien wieder selbst herstellen
 350 muss, um mit Stationen zu arbeiten, zum Beispiel. Es ist natürlich ne gewisse Sicherheit, dass
 351 man das Gefühl hat, das was in der ersten Klasse, oder auch danach, das was in der zweiten
 352 Klasse durchgenommen werden muss, wenn ich meinen Lehrgang durchgenommen hab, dann

353 hab ich das auch auf ne gewisse Art geleistet, von meiner Seite aus zumindest. Ob das bei den
 354 Kindern dann natürlich so angekommen ist, das sieht man dann. Da hat man schon das
 355 Gefühl, dass manche Kinder andere Übungen noch gebraucht hätten. Das ist dann wieder so
 356 das Negative – dass man denkt, da ist für das eine Kind, das ist noch fortgeschritten und das
 357 ist an der Stelle noch gar nicht gewesen, da versuch ich dann natürlich, indem ich die
 358 Förderstunden, die ich hab oder die Freiarbeitsangebote, die ich hab, so zu, so breit zu
 359 streuen, dass jeder etwas findet, um an seiner Stelle arbeiten zu können, aber das kommt
 360 sicher irgendwo zu kurz, bei der Art zu arbeiten. Andererseits denke ich, es gibt bei jedem
 361 Lehrgang, den man durchführt, auch immer wieder Arbeitsaufträge, die alle Kinder in der
 362 Klasse lösen können und wenn man dann zu den Einzelpunkten, also nen Pflichtteil hat und
 363 dann so die Kür noch dazunimmt, dann hat ja auch jeder wieder die Möglichkeit, in seiner
 364 Schnelligkeit, oder auf seiner Stufe, auf der er steht, wieder weiterzuarbeiten. Und dann denke
 365 ich, dass die Kinder doch sehr unterschiedlich arbeiten. Auch wenn man mit nem Lehrgang
 366 arbeitet.

367 *Bitte erzählen Sie mal, wie und wann und was in Ihrer Klasse gelesen wird.*

368 Die Kinder lesen die verschiedensten Dinge. Die wenigsten haben zu Hause wohl wenig
 369 Bücher, das sind vielleicht nur so zwei, drei Kinder in meiner Klasse, die dann auch mit nem
 370 Comic zum Beispiel ankommen, wenn sie was vorstellen sollen, die meisten haben wirklich
 371 alle möglichen Kinderbücher, die so für Erstleser gedacht sind, und es gab auch in der Klasse
 372 schon ne ganze Menge, die da also „Harry Potter“ schon gelesen haben, das haben also auch
 373 schon einige gemacht, wobei ich das für eine zweite Klasse doch schon relativ schwierig
 374 finde, eigentlich. Was sie im Moment immer wieder mitgebracht haben, das waren „Hexe
 375 Lilly“ Bücher, die ist im Moment anscheinend total uptodate und nachdem da mal wir etwas
 376 vorgelesen haben, haben sie da auch immer wieder mitgebracht. Da gibt's also auch wohl ne
 377 ganze Reihe. Und das hat ihnen wohl besonders gut gefallen. Die kannte ich vorher selbst
 378 auch gar nicht, weil ich so dass, was neu rauskommt, nicht mehr so wirklich mitkrieg...

379 *Ja, also, die Frage ist auch in die Richtung gemeint, lesen Sie mit der ganzen Klasse, oder*
 380 *individuell, oder beides? Gibt es so was wie ne freie Lesezeit, also auch solche Sachen?*

381 Also, die freie Lesezeit hab ich jetzt nicht so häufig gemacht in der zweiten Klasse mehr. Die
 382 hab ich mehr auf zu Hause geschoben. Ich hab das ganze erste Halbjahr, außer den wenigen
 383 Worten, die wir da schon in unserem Wörterkasten hatten, das waren am Anfang noch nicht
 384 sehr viele, weil wir da zuerst noch nicht mit dem Sprachbuch gearbeitet haben, sondern mit
 385 dem Material, was ich Ihnen da zeigte, nur immer Lesen aufgegeben und dann auch schon
 386 relativ früh angefangen, Bücher vorzustellen. Wir wollen in der Schule eigentlich auch so ne
 387 Bibliothek aufbauen, die funktioniert aber noch nicht so richtig. Ich hab in meinem Schrank
 388 einiges an Büchern, das ist doch ne ganze Menge, und in Freiarbeitsphasen haben die Kinder
 389 auch immer wieder diese Bücher zur Verfügung gehabt. Das wurde auch gerne angenommen,
 390 da haben sie sich aber weniger ins Lesen vertieft, sondern häufiger auch was angekuckt. Weil
 391 es auch viele – das sind sehr verschiedene Bücher, zum Teil auch Bilderbücher, Lexika und
 392 die verschiedensten Dinge. Aber auch zum Lesen. Ich hab nicht so häufig das Laut-Lesen in
 393 der Klasse gemacht, weil da die Unterschiede eben doch sehr groß sind und die Kinder dann
 394 sehr leicht ungeduldig werden, wenn man den ganzen Text gemeinsam liest. Wir haben

395 einmal den „Finde Fuchs“ als Lektüre gelesen, das haben wir schon mal gemacht, also eine
 396 Lektüre haben wir gelesen, aber ich merk halt immer wieder, dass das sehr unterschiedlich ist.
 397 Da können manche Kinder aus der Klasse ne ganze Seite vorlesen, ohne dass ich dazu komm
 398 zu sagen: „Dankeschön, das genügt“ und die anderen brauchen schon für zwei Sätze so lang,
 399 dass ich merke, jetzt wird's so unruhig, dass ich sagen muss: „Danke“. Also, insofern hab ich
 400 das Laut-Lesen, mach ich das nicht so häufig, sondern beschränk das darauf, wenn man
 401 Arbeitsanweisungen vorliest oder wenn man Arbeitsaufträge, die man durchgeführt hat,
 402 vorträgt, da kommt das dann. Sonst, wie gesagt, so mit dem Lesestück, was ich Ihnen erklärt
 403 hab, das die Kinder als Hausaufgabe bekommen, wo sie dann die Fragen dazu beantworten
 404 und so.

405 *Ich seh, dass hier auch ein PC steht. Gibt es da auch ein Programm, mit dem man Lesen üben*
 406 *kann?*

407 Das ist ein Rechtschreibprogramm, was ich da hauptsächlich habe, das heißt „Fu“, wo die
 408 Kinder immer einen Satz vor bekommen, in dem ein Wort fehlt, der Satz muss, wird gespro-
 409 chen vom Computer und die Kinder müssen mitlesen und das fehlende Wort müssen sie
 410 eintragen. Also, insofern denke ich auch immer, das ist ne ganz gute Leseübung und das
 411 Programm ist aber hauptsächlich zur Rechtschreibung.

412 *Jetzt geht's als nächstes um die Sprache, also Grammatik. Wie und wann haben Sie sich mit*
 413 *Sprache beschäftigt?*

414 Da hatten wir am Anfang ja die Wortarten, die ganz viel durch diese kleinen Texte geübt
 415 wurden, die wir als Diktate aufgeschrieben haben. Dann hatten wir die Übungen, die im
 416 Sprachbuch vorgesehen sind, da wird das ja auch immer wieder mit einbezogen. Zum
 417 Beispiel bei Aufforderungen, die Satzarten hatten wir besprochen.

418 *Also, das bezieht sich mehr oder weniger aufs Sprachbuch?*

419 Ja.

420 *Kommt es denn auch vor, dass Sie beispielsweise bei einem Sachthema sagen: Das bietet sich*
 421 *jetzt gerade an, jetzt greife ich das mal auf, dass Sie quasi fachübergreifend noch mal*
 422 *Adjektive oder was gerade Thema ist,...*

423 Also, das vermischt sich natürlich irgendwo. Wenn ich ein Sprachbuch habe und nach dem
 424 Sprachbuch arbeite, dann versuche ich, die Themen immer so zu legen, die auch im Sprach-
 425 buch irgendwie dargestellt sind, durch Bilder und Inhalte, und dann vermischt sich das.

426 *Jetzt kommen wir zur Rechtschreibung, wo Sie jetzt schon viel dazu gesagt haben. Ich*
 427 *spiegel's Ihnen mal und dann können Sie ergänzen. Also, ich hab den Eindruck, dass Sie eher*
 428 *systematisch vorgehen, auch zunächst nach diesem Heft aus der ersten Klasse und jetzt nach*
 429 *dem Sprachbuch. Und dass es zusätzlich mit diesem Wörterkasten einen Lernwortschatz gibt.*

430 *Und dieser Lernwortschatz orientiert sich am Sprachbuch. Kommen Sie dazu, auch mit*
 431 *einzelnen Kindern über ihre Rechtschreibung zu sprechen?*

432 Das ist immer dann möglich, wenn die Kinder in ihrem Ich-Heft arbeiten, und da merkt man,
 433 dass im Lauf der zweiten Klasse immer häufiger mal kommt, dass die Kinder fragen, wie was
 434 geschrieben wird. Und dann kann man da, wenn das irgendwo, wenn man ihnen eine Hilfe
 435 geben kann, gerade mit dem Verlängern, was wir vorhin schon mal angesprochen haben, da
 436 kann man da das noch mal einzeln sagen, oder dann kann ich sie auch auf die Wörterbücher
 437 verweisen, dass sie damit dann arbeiten, also, mit den Wörterbüchern wird auch gearbeitet.
 438 Die Kinder, die das Interesse haben. Für die Kinder, die dabei noch kein Interesse zeigen,
 439 oder für die einfach das schon ne Leistung ist, überhaupt irgendwas zu Papier zu bringen, die
 440 weis' ich dann natürlich nicht darauf hin.

441 *Noch eine Nachfrage zu vorhin. Diktate – haben Sie geübte Diktate geschrieben, wie das auch*
 442 *vorgesehen ist?*

443 Ja.

444 *Okay. Dann geht es um das Texteschreiben. Haben Sie auch zum Teil schon gesagt. Welche*
 445 *Rolle spielt das in Ihrer Klasse? Wird abgeschrieben, wird frei geschrieben?*

446 Abschreiben hab ich in dieser Klasse wirklich ganz, ganz wenig gemacht, muss ich sagen.
 447 Wir haben auch noch ein Schönschreibheft und da ist eigentlich vergleichsweise wenig
 448 reingekommen. Da hab ich gedacht, wir schreiben ein bisschen mehr ab. Oft, häufig Gedichte
 449 auch abgeschrieben, manchmal auch kleine Texte abgeschrieben. Sonst haben wir nicht viel
 450 gemacht. Aber jetzt hab ich die Frage wieder vergessen...

451 *Ganz allgemein, Texteschreiben. In welcher Form praktisch Texte geschrieben werden. Ich*
 452 *mein, es könnte ja abgeschrieben werden, es können vorgegebene Schreibanlässe sein, es*
 453 *können freie Schreibanlässe sein, also...*

454 Also, das haben wir ja vorhin schon gesagt, mit dem Ich-Heft, mit den freien Schreibanlässen.
 455 Natürlich, wenn ein vorgeübtes Diktat kommt, dann gibt es vorher auf jeden Fall Abschreib-
 456 übungen, im Schönschreibheft hat man ab und zu noch ne Abschreibübung gemacht, aber
 457 abschreiben ist vergleichsweise wenig. Also, dass einfach ganze Texte abgeschrieben worden
 458 wären, das hab ich nicht so häufig gemacht. Meistens war's irgendein Arbeitsauftrag, wo die
 459 Kinder von vorgegebenen Bausteinen zum Beispiel dann irgendwas formulieren mussten.

460 *Also, vorgegebene Schreibanlässe?*

461 Ja.

462 *Wie differenzieren Sie Ihren Deutschunterricht?*

463 Kann ich eigentlich nicht mehr dazu sagen, wie das, was ich vorhin schon dazu gesagt hab:
464 Dass ich so, mir quasi so ne Kernaufgabe stelle und dann so Zusatzmöglichkeiten.

465 *Das ist eher so eine quantitative Angelegenheit. Differenzierung einfach in der Zeit und der*
466 *Menge.*

467 Wobei das oft auch so ist, dass die Aufgabe, die alle lösen müssen, mit mehr Hilfen ist, als
468 das, was sie dann danach machen müssen, so dass es dann auch wieder eher in Richtung freies
469 Schreiben oder frei irgendwelche Sätze bilden geht.

470 *Halten Sie sich jetzt nicht zu sehr fest an Differenzierung in Form von abgestuften Aufgaben.*
471 *Also, Differenzierung heißt ja auch, Kindern einzeln zu helfen oder dem einen Kind eine*
472 *andere Erklärung zu geben, als dem anderen Kind. Inwieweit kommen Sie dazu, individuell*
473 *auch Verstärkung zu geben?*

474 Das muss ich natürlich ganz viel machen, wenn die Kinder arbeiten und deshalb versuch ich
475 auch schon immer Aufgaben zu finden, die über einen längeren Zeitraum die meisten Kinder
476 beschäftigen, weil ich eben auch Kinder hab, die häufig Nachfragen haben noch mal. Ich
477 versuch zwar, das so eindeutig zu machen, den Arbeitsauftrag so eindeutig zu klären, dass das
478 möglichst nicht so der Fall ist, aber einfach – ich hab ein Kind drin, das passt eigentlich gar
479 nicht mehr in die zweite Klasse. Da sind wir auch – eigentlich hätte er schon längst überprüft
480 werden müssen für die Förderschule und da muss ich immer mal wieder Zeit finden, mit ihm
481 ganz speziell zu arbeiten. Und das versuch ich, so gut ich dazu komme, obwohl das immer
482 viel zu wenig ist, wenn man ein Kind hat, das wirklich so viel Einzelhilfe bräuchte, dann
483 kriegt das ja nie genügend, weil es ja immer noch außer diesem Einen jetzt, mindestens vier,
484 fünf gibt, die auch noch mal ne zusätzliche Hilfe brauchen. Und sei's nur, dass man ihm
485 sagen muss: Jetzt kratz dich nicht die ganze Zeit, weil's dich juckt, sondern jetzt sei so nett
486 und finde da ne Lösung, mach mal ein bisschen Wasser drauf und setz dich dann an die
487 Aufgabe. Oder wenn dieser Stift jetzt dauernd abbricht, dann sei so nett und nimm bitte einen
488 anderen Stift und sitz jetzt nicht die ganze Zeit da und spitz. Ich helfe ihnen schon, wenn die
489 Kinder Einzelarbeit machen, oder auch, ich lass die auch sich gegenseitig helfen, sie können
490 sich auch gegenseitig ne Hilfe holen und dann bin ich immer beschäftigt, den Kindern
491 irgendwo, die Hilfe brauchen, zusätzlich zu helfen.

492 *Worauf legen Sie Wert bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials? Also, damit meine ich*
493 *einfach, dass man ja ein Arbeitsprofil hat [...]. Kucken Sie zum Beispiel nach systematischen*
494 *Gesichtspunkten oder wie Sie das Material vorstrukturieren, bekommen alle Kinder das*
495 *gleiche Material?*

496 Also, ich find's in der ersten Klasse ganz wichtig, dass das Material so ist, dass nicht zu viele
497 Arbeitsaufträge auf einmal gegeben werden, sondern dass das möglichst mit einem Arbeits-
498 auftrag anfängt. Das ist ganz oft bei dem vorgefertigten Material, bei verschiedenen Fibel-
499 lehrgängen war das schon sehr unterschiedlich, auch für die Mathematik war das auch schon
500 sehr unterschiedlich. Und das fand ich dann auch sehr problematisch, also, ich versuche das
501 Material so zu nehmen, dass die Darstellung mit dem Material den Arbeitsauftrag vorbereitet,

502 so dass der Arbeitsauftrag aus dem, was zum Beispiel auf dem Arbeitsblatt zu sehen ist, die
 503 Kinder dann auf jeden Fall selbst erschließen können. Und dass man da dann nicht noch mal
 504 was erklären muss. Das sind nicht so viele Kriterien, die ich da bewusst [...]

505 *Führen Sie Ihren Unterricht fachbezogen durch oder gibt es auch fachfremde Themen?*

506 Also, wie ich vorhin schon gesagt hab, dass ich eigentlich versuche, so projektartig zu
 507 arbeiten, dann ist das eigentlich mehr so fachübergreifend. Wenn ich ein Kunstthema zum
 508 Beispiel in der ersten Klasse hatte, dann haben wir da ein Buch zum Beispiel mal hergestellt,
 509 da denke ich eigentlich noch ganz gern dran. Da ging's um Linien und Strecken, und dann
 510 haben wir außer unseren Aufgaben immer wieder mit dem Buchstabeneinführen, und mit der
 511 Mathematik und schon auch Bewegung und Musik dazu, dann haben wir das als Thema
 512 genommen, wo wir jeden Tag dran gearbeitet haben, bis es zu Ende war, denn sonst hätte das,
 513 wenn ich da zum Beispiel nur Kunststunden dazu genommen hätte, hätte sich das über
 514 Wochen hinweg gezogen. Und das finde ich nicht so sinnvoll. Dann finde ich das besser, dass
 515 zu komprimieren auf eine Woche und dann ist dieses Buch fertig und da sind die auch ganz
 516 stolz drauf, und genauso hab ich das dann auch versucht, mit anderen Dingen zu machen. Im
 517 Moment haben wir unser großes Thema, dass wir uns auf so eine kleine Theateraufführung
 518 vorbereiten müssen, das ist das „Vierfarbenland“ und da kommt dann natürlich auch alles
 519 irgendwo zusammen, also dann ist die Kunst mit drin, dann ist die Musik natürlich mit drin,
 520 weil es die Lieder dazu gibt, dann spielen wir Theater dazu, wir machen Tänze dazu, die wir
 521 auch im Sport wieder üben, wir überlegen, wie wir uns verkleiden, wir überlegen, wie
 522 gestalten wir die Kulissen und die farblichen Dinge daraus. Und das finde ich eigentlich die
 523 schönste Art zu arbeiten, das versuche ich eigentlich durchgängig möglichst.

524 *Jetzt geht's noch mal um Unterrichtsformen und Sozialformen, und zwar möchte ich noch mal*
 525 *wissen, was Sie einsetzen in der Klasse, dass Sie versuchen, das mal aufzuzeichnen und zu*
 526 *überprüfen. [...] Ich hab Sie schon gefragt, warum Sie den Kreis besonders gerne mögen,*
 527 *jetzt frage ich noch mal, welche Unterrichts- oder Sozialform mögen denn die Kinder*
 528 *besonders?*

529 *(Überlegt länger)* Fällt mir schwer, das jetzt zu beantworten, weiß ich nicht so richtig.
 530 *(Überlegt wieder)* Also, ich hab bei keiner der Arbeitsformen jetzt das Gefühl, dass die
 531 Kinder da was verweigern würden, oder da nicht mitmachen würden, das ist bei einzelnen
 532 Kindern so, an einen denke ich jetzt gerade, der in der Kreissituation, wenn wir uns alle etwas
 533 anschauen, der da etwas Probleme hat, der sich da wegdreht und nicht bei der Sache ist, aber
 534 die Mehrzahl der Kinder, die machen da schon mit. Was sie besonders gerne machen, das ist
 535 auf jeden Fall mit dem Partner zusammenarbeiten. Das bestimmt.

536 *Jetzt interessiert mich noch, wie Sie mit den Fehlern der Kinder umgehen, also auch die*
 537 *Kontrolle.*

538 Wir kontrollieren in Mathematik zum Beispiel häufig so, dass die Kinder vorlesen und selbst
 539 kontrollieren, oder die Kinder kontrollieren, nachdem sie gearbeitet haben, sich gegenseitig,
 540 wer fertig ist, darf vor in den Kreis sitzen und dann kommen die Nächsten dazu und dann
 541 vergleichen sie immer wieder, das ist allerdings hauptsächlich in Mathematik der Fall und

542 wenn sie feststellen, da haben wir unterschiedliche Ergebnisse, dann versuchen sie, dann
 543 rechnen sie's noch mal und prüfen, welches Ergebnis richtig ist. Wir kontrollieren durch
 544 Vorlesen, ich kontrolliere, indem ich die Dinge einsammle, oder wenn die Kinder arbeiten
 545 und ich auch rumgehe, da kontrolliere ich auch. Aber das schaffe ich natürlich nicht geregelt
 546 bei allen Kindern.

547 *Wir haben vorhin über Freiarbeitsmaterial gesprochen, wie ist es da mit der Selbstkontroll-*
 548 *möglichkeit, dass es da ein Kontrollblatt gibt, oder Materialien?*

549 Ja, also, die selbstkontrollierenden Materialien finde ich immer noch am besten, oder dass die
 550 Kinder sich gegenseitig auch kontrollieren, da können sie auch so ein Spiel draus machen.
 551 Kontrollblätter, das hab ich jetzt weniger gemacht, aber dass da der Wortschatz hängt, von
 552 den ersten Texten, die wir geschrieben haben, wenn wir damit gearbeitet haben, da hab ich sie
 553 dann immer wieder drauf verwiesen, dass sie da dann wieder nachkucken sollen, oder da hab
 554 ich mal Kontrollblätter aufgehängt mit Verben mit schwierigen Vergangenheitsformen, wo
 555 die Kinder Geschichten geschrieben haben und da was Schwieriges vorgekommen ist, so dass
 556 ich sie da immer wieder drauf verwiesen hab, dass sie da nachkucken können, also, so was
 557 kam natürlich auch vor.

558 *Und welche Bedeutung haben die Kontrollblätter gehabt?*

559 Na ja, die sollten mir immer wieder zeigen, wo ich mit den Kindern wieder weiterüben muss.

560 *Dann kommt jetzt noch eine Frage zur Leistungsbeurteilung, und zwar wie Sie die Leistungen*
 561 *der Kinder beurteilen, also haben Sie irgendwelche festen Kriterien oder vergleichen Sie die*
 562 *Kinder untereinander oder beurteilen Sie ganz individuell?*

563 Also, ich musste ja jetzt zum Glück noch keine Noten machen, und ich hab auch das ganze
 564 Schuljahr keine Noten drunter geschrieben. Aber natürlich benotet man irgendwo im Hinter-
 565 kopf trotzdem so ein bisschen, also, wenn ich ein Diktat ohne Fehler hab, dann ist das schon
 566 klar ne Eins, also, da geht man der Fehlerzahl nach und nicht dem Vergleich mit der Klasse.
 567 Bei den Mathematiktests da kann man ja feststellen, wie viel ist insgesamt gefordert und dann
 568 so ne lineare Fortsetzung machen, also, so viel erreicht, das wird ne Eins und dann eben
 569 entsprechend in sechs Gruppen aufgeteilt, dass es am Ende bis zu ner Sechs gehen würde,
 570 oder gehen muss dann. Das ist auch ne feste Skala eigentlich. Ansonsten denke ich mir, dass
 571 so die Leistungsbeurteilung immer auch irgendwo mit der Klasse zusammenhängt und man
 572 versucht, ne Leistungsanforderung zu stellen an die Kinder, die so dem Mittelbereich
 573 irgendwo entspricht. Insofern denke ich mir, dass man sicherlich unterschiedliche Anforde-
 574 rungen an verschiedene Klassen stellt. Mit Sicherheit. Und das wirkt sich dann sicher auch
 575 irgendwo aus.

576 *Aber irgendwie hört sich das so an, als wenn Sie das sehr implizit irgendwo machen und nicht*
 577 *bewusst.*

578 Na, ich denk da schon immer wieder drüber nach, aber ich denke einfach, wenn man mit den
579 Kindern arbeitet und wenn man merkt, den Text kann ich schon nehmen als Diktat, das
580 funktioniert irgendwo, dann macht man das nächste Mal einen, der auf derselben Schwierig-
581 keitsstufe ist, oder eher ein bisschen schwieriger. Wenn ich dagegen merke, oh, das war jetzt
582 einfach viel zu schwierig, dann muss ich eben wieder zurückstufen. Denn, klar, ich kann nicht
583 plötzlich was verlangen, wo ich weiß, dass die Mehrzahl der Kinder das einfach nicht
584 schaffen kann. Und am Ende hab ich aber dann aber doch als einen relativ wichtigen Teil, das
585 was ich an schriftlichen Tests oder Arbeiten geschrieben hab, zur Leistungsbeurteilung.
586 Wobei ich das aber auch ganz bewusst mich weigere, Noten zu machen für irgendwelche
587 Arbeiten, weil ich in der zweiten Klasse schon irgendwo auch einen Gesamteindruck benoten
588 möchte. Und da kommt dann aber auch wieder verstärkt der Vergleich unter den Kindern in
589 der Gruppe zustande. Das sind dann keine objektiven Kriterien eigentlich mehr, sondern ich
590 sag, der schreibt schon so ne tolle Geschichte und hat schon so nen tollen Wortschatz, das
591 kann ich vergleichen mit der, und das ist so ne Gruppe, das müsste ich, wenn ich jetzt also in
592 Deutsch Einsen mache, dann verlang ich das irgendwo.

593 *Und wenn Sie jetzt solche Kinder gar nicht in der Klasse hätten, dann würde die zweite*
594 *Gruppe die Eins kriegen wahrscheinlich?*

595 Vielleicht würde ich da dann schneller... Wobei ich immer auch sage, und ich letztens auch
596 eine Diskussion mit Eltern hatte, dass ich mir sage, dass was wirklich verlangt wird, in der
597 zweiten Klasse, in Mathematik ist das leichter zu erklären, die Kinder müssen bis Hundert
598 rechnen können, die Kinder müssen die Reihen können, wenn die Kinder das können, schon
599 mal nen Fehler machen dürfen natürlich, keiner muss fehlerlos sein, dann ist das erst mal gut
600 und richtig. Wenn einer ne Eins haben will, dann muss ich darüber hinaus eigentlich sehen –
601 und so finde ich wird die Note auch geschrieben, dass er darüber hinaus zeigt, dass er ein
602 besonderes Interesse hat und besonders schnell ist, und dass er schon auch mal ne Zusatzauf-
603 gabe hinkriegt. Wenn ein Kind also wirklich nur gerade so das leistet, was verlangt wird, und
604 vielleicht auch noch ein bisschen langsam ist, dann wäre es für mich keine Einserleistung. Da
605 hat man mir gesagt, dass ich ziemlich streng bin.

C.E Interview mit Lehrerin D (lehrgangsorientierter Unterricht)

1 *Also, das Interview ist in zwei Teile gegliedert, das wollte ich erst mal vorausschicken. Es*
 2 *geht im ersten Teil eher um so offenere, allgemeinere Fragen und im zweiten Teil stelle ich*
 3 *Ihnen dann Fragen, zwei, drei zu Ihrem Unterricht, wo ich einfach noch mal dazu Nachfragen*
 4 *habe, was ich gesehen hab und danach kommen so Detailfragen, zum Lesen, zum Recht-*
 5 *schreiben, so diese Dinge. Okay. Anfangen möchte ich mit einigen Begriffen, ich nenne also*
 6 *immer einen Begriff und Sie sollen mir spontan und kurz sagen, was Sie damit verbinden. Der*
 7 *erste Begriff ist:*

8 *Unterrichtsorganisation.*

9 *Ist wichtig.*

10 *Zeiteinteilung.*

11 *Ist genauso wichtig.*

12 *Also, ein bisschen länger dürfen Sie durchaus. Also, schon relativ kurz, aber schon, sonst*
 13 *weiß ich nämlich nicht, ob Sie das zum Beispiel im Hinblick auf die Kinder oder im Hinblick*
 14 *auf sich selbst wichtig finden, oder beides meinen.*

15 *Ja, deswegen mache ich den Wochenplan, da strukturiere ich mich schon im Voraus und bin*
 16 *natürlich trotzdem frei, mal was zu verschieben, aber hab so ne Wochenstruktur vor mir.*

17 *Sie machen diesen Wochenplan praktisch als Information für Eltern und Kinder?*

18 *Ja, und auch wenn jemand krank ist oder mal fehlt, dann können sie Hausaufgaben nachku-*
 19 *cken, wenn sie jetzt an Terminen mal erkranken oder wenn sie ihre Hausaufgaben mal schon*
 20 *vorerledigen, und einfach um ne Übersicht zu haben.*

21 *Üben.*

22 *Das ist eigentlich, finde ich, grundlegend wichtig, damit Kinder eine Sicherheit bekommen*
 23 *und zwar aber immer wieder in neuen Formen, also nicht sich totüben, sondern Lernen muss*
 24 *Spaß machen.*

25 *Kontrolle.*

26 *Das ist wichtig, weil Kinder verlangen ne Kontrolle, manche Kinder in dem Alter denken*
 27 *manchmal, man tut's wegen der Kontrolle oder wegen dem Lehrer und nicht unbedingt wegen*
 28 *sich.*

29 *Selbstständigkeit.*

30 Daran sehe ich, dass ein Kind eben reif ist, also, mir macht das unheimlich Spaß und ich
31 versuche, sie zur Selbstständigkeit zu erziehen, vor allem auch zur Kreativität. Ich möchte
32 auch eigene Ergebnisse haben.

33 *Lernmotivation.*

34 Ist schon die Grundvoraussetzung, aber ich glaube nicht, dass mir das immerzu und jeden Tag
35 und auf allen Gebieten gelingt. Ich bemühe mich aber schon, vor allem durch außerschulische
36 Angebote auch, und eben durch Projekte.

37 *Lerninteressen der Kinder.*

38 Zunächst hab ich auch erkannt, dass man von Anfang an ne Analyse machen soll, die Kinder
39 erst mal kennenlernen muss, denn sonst wird man den Kindern nicht gerecht, also, so im
40 Gleichmaß unterrichten, das hat keinen Sinn, denn die Kinder sind wirklich unterschiedlich.
41 Und den unterschiedlichen Interessen und den unterschiedlichen Lernmotivationen muss man
42 irgendwo auch entsprechen. Ist nur auch ein bisschen schwierig, weil die Kinder [...]

43 *Eltern.*

44 Die versuche ich immer mit einzubeziehen und ich hab eigentlich überwiegend gute Erfah-
45 rungen gemacht und versuche auch sehr ehrlich mit denen zu sprechen, über meine Probleme
46 auch, oder über das, was ich gesehen habe, und überwiegend bekomme ich da auch ehrliche
47 Rückmeldungen.

48 *Jetzt kommen diese offenen Fragen, da geht es als erstes um den Deutschunterricht. Wenn Sie*
49 *jetzt mal zurückschauen auf den Deutschunterricht im letzten Schuljahr, erzählen Sie einfach*
50 *mal, was Ihnen da wichtig war.*

51 Also, ich hab jetzt bewusst das alte Sprachbuch genommen, Wagner-Kanollis, ich hatte erst
52 ne Vorbereitung mit dem neuen Sprachbuch gemacht, dann hieß es, wir müssen das alte
53 nehmen.

54 *Welches ist das?*

55 Das wäre das „Jojo“ gewesen. Und das hatte mir eigentlich mehr Spaß gemacht, und „Spre-
56 chen, Schreiben, Lesen“ haben wir immer noch gehabt, aber so schlecht war's auch nicht, es
57 ist ja aufgebaut. Von daher war mir das von der grammatischen Struktur, war mir wichtig,
58 diese Strukturen zu übernehmen. Ich hab zwar nicht Einheit für Einheit übernommen, aber ich
59 bin von den grammatischen Strukturen und von den Rechtschreibproblemen ausgegangen,
60 damit die gut aufeinander aufgebaut sind, also, dass da ne Struktur ist. Und da haben wir auch
61 extra ein Diktat- und Regelheft, wo wir praktisch diese Sachen, die wir festhalten und die wir

62 extra üben und wir sind jetzt so weit, dass wir eben Übungsdiktate geschrieben haben, in
 63 denen ich jetzt Fehler angestrichen habe, die ganze Zeit haben wir Partnerdiktat, Dosendiktat,
 64 Schleichdiktat und so Sachen gemacht und die Kinder sind sehr selbstständig geworden,
 65 haben auch mit dem Duden gearbeitet und die Eltern melden mir auch zurück, dass sie recht
 66 gut in der Rechtschreibung geworden sind, was ich von Anfang an gar nicht so bedacht hatte,
 67 weil die Klasse kam mir echt chaotisch vor am Anfang und da bin ich jetzt eigentlich ganz
 68 zufrieden und vor allem, ich hatte ja sieben Jahre keine erste Klasse und hatte auch erst Angst,
 69 so mit Aufsatz oder so anzufangen, und dann irgendwie, hab ich mit dem Geschichten-Heft
 70 dann angefangen und einige haben so ein paar nette Sachen geschrieben und das hat mir dann
 71 so Spaß gemacht, dass mir das selbst Mut gemacht hat, und wir haben jetzt richtig tolle
 72 Aufsätzchen schon geschrieben, und im Moment sind wir bei Spielregeln und Kochrezepten
 73 und haben auch eine Gemüsesuppe gekocht, und ich muss sagen, ich hab ein gutes Gefühl,
 74 dass die da schon recht gute Chancen haben.

75 *Wie lässt sich Ihrer Meinung nach der Erwerb des Lesens positiv beeinflussen?*

76 Ja, indem man täglich zum Beispiel vorliest, dass also Kinder, die vielleicht zu Hause nicht
 77 vorgelesen bekommen oder selbst nicht so lesen, Lust haben, denn wir sprechen dann auch
 78 über die Bücher, oder bei „Jim Knopf“ haben wir dann ja ein Projekt draus gemacht, da haben
 79 wir uns mit beschäftigt, oder eben mit ner Lektüre, wo wir dann auch so Arbeitsblätter dazu
 80 hatten, eben auch da was dazu gearbeitet hatten und vor allem kam mir es darauf an, das war
 81 der „Finde Fuchs“, dass wir also da auch emotional so drüber geredet haben. Also, schon so
 82 richtig auf die Gefühle, so ne Interpretation war das praktisch schon so langsam, eingegangen.
 83 Das hat mich sehr gefreut, dass einige Kinder da doch sehr schön darüber geredet und
 84 geschrieben haben. Wir haben dann so ein kleines Büchlein draus gemacht, so ein Lesetage-
 85 buch.

86 *Also, so ne Auseinandersetzung mit Büchern fördert auch den Spaß am Lesen...*

87 Dann natürlich auch Rollenspiele. Wir haben auch schon ein Theater gemacht, am Ende der
 88 ersten Klasse zu Weihnachten und jetzt haben wir wieder eins, zum Ende vom Schuljahr und
 89 eben auch im Unterricht, so Lesestücke wie „Ritter Rost“, haben wir dann auch so ne Art
 90 Spiel gemacht im Unterricht mal. Und ja, eben sämtliche Formen. Ob das jetzt ein Witz ist,
 91 den vorzutragen in verschiedenen Sprechweisen, Gedicht oder so, wir machen das auch so,
 92 dass mal zwei Stück zusammen ein Gedicht vortragen und ich mein, an erster Stelle steht bei
 93 mir immer so der Spaß dran auch. Es ist jetzt nicht nur so, dass abgefragt wird, sondern dass
 94 es den Kindern Freude macht.

95 *Wie ist das mit dem Schreiben? Wie kann da die Freude geweckt werden und auch gehalten*
 96 *werden?*

97 In dem wir ja Projekte schreiben, da sind sie ja so richtig frei draufgekommen, denen macht
 98 das Schleichdiktat unheimlich Spaß, weil da ist es dann ziemlich ruhig und die wollen dann
 99 da richtig schreiben. Die schleichen da durch die Klasse.

100 *Das wäre dann das Abschreiben beim Schleichdiktat [...]*

101 Ja.

102 *Und bei den Projekten ist es dann das freie Schreiben?*

103 Das freie Schreiben. Ja. Und also auch, von Anfang an hatte ich das Geschichten-Heft. Das ist
 104 so ein „Frei-Schreiben“. Hat nur frei Schreiben Spaß gemacht. Manche konnten dann also
 105 mehr malen und nur ein Sätzchen schreiben, und manche konnten eben schon mehr schreiben.
 106 Und mit der Zeit hat sich das dann halt so entwickelt, dass sie dann doch befreiter waren, aber
 107 sie waren nicht gezwungen, zum Beispiel jeder ne Seite zu schreiben. Und jedes wurde
 108 geschätzt. Weil da kam dann auch raus, wie toll manche gestalten können, wie viel Phantasie
 109 auch dahinter ist und dann konnten sie ja auch dazu dann wieder sprechen. Und vom Recht-
 110 schreiben her haben wir von Anfang an so ne kleine Schreibbox angefangen, weil ich dann im
 111 Unterrichtshandbuch, hatte ich dann viele Wortschatz mit Bildern. Und dann haben wir so
 112 Quartette und so was, aber auch Bilder, so Wort-Bild-Karten gemacht und damit geübt, aber
 113 das hab ich jetzt nicht mehr weitergeführt, weil ich hab nicht mehr so viele Bilder gefunden
 114 und dann, ja ich hab dann immer eigene – mit dem Computer was geschrieben und also so
 115 Übungstexte, die ich auch im Dosendiktat dann ausgeschnitten, so irgendwie was gemacht
 116 haben.

117 *Jetzt sind Sie schon automatisch bei meiner nächsten Frage gelandet, das ist ja wunderbar.*
 118 *Ich möchte die nur noch mal ein bisschen eingrenzen. Also, wie ist das beim Rechtschreiben*
 119 *jetzt. Lassen wir die Freude mal ein bisschen beiseite, sondern wie denken Sie, dass man*
 120 *einfach die Rechtschreibung positiv beeinflussen kann?*

121 Also, ne Hilfe war immer, dass ich zum Beispiel in meiner ersten Klasse mit den Lautschüh-
 122 chen gearbeitet hab. Also, die langen Wörter lautiert und dass man dann auch mit Tricks
 123 gearbeitet hat, dass man sagt: Na ja, „Haus“, „Sonne“, das kennen wir jetzt. Jetzt kucken wir
 124 mal nach den schwierigen Wörtern. Also, dass ich den Kindern sag, wenn sie Lernwörter
 125 haben, dann können sie so vorgehen, dass sie erst mal nach den einfachen Wörtern schauen,
 126 da sind dann auch Wiederholungen dabei, die sie auch schon können, und dann konzentrieren
 127 sie sich auf die schweren Wörter. Und da haben wir dann halt immer schwierige Teile
 128 markiert und da immer drüber gesprochen, also, Doppellaut oder Endungen oder irgend so
 129 etwas, dann haben wir auch extra Einheiten zu Endungen gemacht, dass sie da das noch mal
 130 erkennen und zu harten und weichen Lauten, so halt, was man [...]

131 *Also, schon auch so mit Strategien, wie man das jetzt so erkennen kann, was weiß ich,*
 132 *Verlängerung von Wörtern, [...]*

133 Immer wieder wiederholt. Auch bei Diktaten dann: „Wann schreibt man Wörter groß“ oder
 134 „welche Wörter schreibt man groß?“ Immer wieder solche Sachen. Oder „wie werden die
 135 abgeleitet“ – „halten“, „er hält“, also, dass man... Und dann haben wir ja die Duden-Arbeit
 136 angefangen, der Duden ist ja sehr gut gemacht, da steht das ja schon drin. Und da sind jetzt

137 auch schon zum Trennen die Trennungsstriche mit drin und da haben wir immer, und dass sie
138 dann auch immer selbstständig mit dem Duden auch arbeiten konnten.

139 *Also quasi, praktisch üben, Strategien sich anschauen und auch mit Lernwörtern arbeiten.*
140 *Jetzt noch, das kommt dann später noch mal, das lass ich später dann einfach weg, dann frag*
141 *ich jetzt einfach noch nach dem Wortschatz, also, orientiert der sich dann auch am Sprach-*
142 *buch?*

143 Das hab ich am Anfang so gemacht, aber mit den Projekten und jetzt zum Beispiel, ich hatte
144 einfach Lust auf Gemüsesuppe, weil wir Schulgarten und dann kamen natürlich die Pflanzen
145 in „HuS“ und so was vor, und da hab ich dann, das waren natürlich Wörter, die kamen nicht
146 in unserem Sprachbuch vor, die hab ich dann also extra genommen. Aber ich dachte, das sind
147 Wörter des täglichen Lebens, ich mein, wenn jetzt jemand mit dem Einkaufszettel los läuft,
148 dann kann ja das draufstehen.

149 *Das hatte ja auch mit der Klasse dann in dem Moment was zu tun.*

150 Ja, genau.

151 *Wenn Sie jetzt überlegen, im Bezug auf den Deutschunterricht, was Sie sich so am Anfang des*
152 *Schuljahres vorgenommen hatten, was Sie für Pläne hatten und wie ist es tatsächlich gewe-*
153 *sen. Würden Sie es wieder genauso machen, oder würden Sie Dinge anders machen?*

154 Ja, wie gesagt, wir hatten schon drüber gesprochen, wir beiden Kolleginnen, weil wir ja beide
155 große Klassen hatten und also, wir sind dafür, dass wir uns mehr Zeit lassen sollen. Also,
156 nicht denken: „Oh je, jetzt müssen wir das alles packen und sofort alles in Angriff nehmen“
157 und so gleich lospowern, ich mein, so richtig losgepowert haben wir nicht, aber man spürt den
158 Stress, wenn man bedenkt, so viele Kinder und unruhig und alles, und das muss man auch
159 noch hinkriegen. Während jetzt ist es ja oft so, am Ende der zweiten Klasse, dann hat man das
160 ja sozusagen einigermaßen hingekriegt und dann hat man die sozusagen fertige Klasse vor
161 sich und gibt sie dann ja wieder ab, weil das ist eigentlich ein Zeitpunkt, wo man denkt, jetzt
162 kann man eigentlich gut arbeiten. Das ist eigentlich... Aber ich kann sie gut abgeben. Ich hab
163 auch schon ne Vertretungslehrerin, ne ältere, dagehabt, da haben mir Eltern erzählt, dass die
164 sagte: „Oh, die sind ja aber schon gut und in Mathe“ und so und ich meine, ich denke, ich
165 kann sie mit gutem Gewissen jemandem weitergeben, dass man sagt, der kann da gut
166 weitermachen. Und, ja, ich bin schon zufrieden damit. Ich wundere mich schon, ich mein,
167 vielleicht muss man sich nicht am Anfang so viel Angst und Gedanken machen, weil irgend-
168 wie kriegt man das schon hin, denk ich mal.

169 *Die Kinder kriegen's hin...*

170 Die Kinder – das ist es. Und die wollen ja auch. Wer in die Schule kommt, die meisten wollen
171 ja auch. Das ist ganz klar.

172 *Okay. Also, das wär eigentlich so ihr Fazit, dass Sie sich einfach das nächste Mal mehr Zeit*
173 *lassen würden.*

174 Und natürlich, wir haben jetzt als Schwerpunkt, wir machen jetzt neue Bildungspläne, als
175 Schwerpunkt haben wir uns auch Wahrnehmung vorgenommen und so weiter. Und da wollen
176 wir jetzt da, weil wir ja beide auch Probleme hatten, ich hatte mehr Probleme in meiner
177 Klasse, das ist auf jeden Fall ne Hilfe, wenn man einfach von ner anderen Warte noch mal
178 genauer beobachtet und eben dazu Übungen macht. Also, ich hab welche gemacht, aber nicht
179 so gezielt. Oder wenn wir uns mehr Zeit dafür lassen, das ist es.

180 *Dann werden Sie sicher auch sehr stark kooperieren mit Ihrer Kollegin.*

181 Ja. Ich hab auch gesagt, ich will auch einfach nicht... Sie hat dann gesagt: Ja, aber ihr fällt
182 dann auch öfter kurzfristig was ein, darum geht's nicht. Und wir sind auch total unterschiedli-
183 che Typen. Aber es geht da um den Erfahrungsaustausch. Dass man sich einfach austauschen
184 kann. Das ist wichtig. Wir sind ja jetzt nur zu zweit. Außerdem ist es vielleicht sogar besser,
185 denn wenn man zu dritt ist, dann wird es vielleicht noch schwieriger, sich zu treffen und dies
186 und jenes und wenn einer nicht so will. Zu zweit ist einfacher, find ich.

187 *Und wie groß wird Ihre Klasse sein?*

188 Auch wieder 28. Also, wir machen jetzt bald die Einteilung. Also, ich seh's jetzt, diese großen
189 Bullys, das war was ganz anderes. Da hätte man auch einen ganz anderen Unterricht machen
190 können, wie in diesen kleinen, die immer auf dem Boden rumliegen noch und die einfach, die
191 Spanne war zu groß. Und die anderen haben dann wieder keine Geduld, zum Glück haben die
192 dann mal für sich was gemacht, weil das ist immer so eine Schere und bei so vielen Kindern,
193 finde ich, da braucht man halt viel Energie.

194 *Also, die nächsten Fragen, die betreffen die Unterrichtsformen, die Sie durchgeführt haben*
195 *und da bitte ich Sie jetzt auch einfach noch mal zurückzuschauen, welche Unterrichtsformen*
196 *Sie durchgeführt haben, also, ich meine so was wie gelenkter Unterricht, aber auch so was*
197 *wie Formen wie Kreis und Gruppenarbeit und schauen Sie mal, was haben Sie gemacht und*
198 *was war Ihnen da wichtig.*

199 Also, von Anfang an ist mir immer ganz wichtig, im Kreis anzufangen in der ersten Klasse.
200 Und die hatten alle ihr Kissen auch mitgebracht, das hatte ich in einer anderen Klasse schon
201 mal gemacht und ich hatte da auch immer so rhythmische Übungen jeden Morgen mit den
202 Kindern gemacht und das war ganz schön. Und diese Klasse war so unruhig, und da hab ich
203 dann nach und nach die Kissen mit nach Hause bringen lassen, vor allen Dingen haben die
204 manchmal solche Kissen mitgebracht, wir hatten überhaupt keinen Platz in der Klasse, das
205 war alles so störend. Und da hatten wir dann noch ein paar Kissen – und die waren immer
206 sehr müde am Anfang, als sie jung noch waren und so, denen habe ich dann das Kissen
207 gelassen, dass sie sich mal ein bisschen ausruhen können. Ich hab auch so Traumreisen
208 gemacht, das ist mir eigentlich wichtig, so ne Klasse erst mal kennenzulernen von Anfang an
209 und sich schon Zeit zu lassen. Nur in der Klasse war's schon anstrengend, weil eben einzelne

210 Kinder eben aus dem Rahmen fielen, muss ich sagen. Und trotzdem haben wir da schon
 211 schöne Situationen zusammengekriegt. Und natürlich mach ich in der ersten Klasse oft
 212 Lernzirkel. Also, wenn wir jetzt so Buchstaben einüben und so Sachen eben – auch in Mathe.

213 *Wie ist es in der zweiten Klasse jetzt?*

214 Da hab ich dann am Anfang, da war, glaub ich, so ein bisschen die Luft bei mir draußen, das
 215 war irgendwie so anstrengend, also, da musste ich... Ich hab schon, ich hab's nur nicht mehr
 216 ganz so frei gemacht, weil ich das endlich in den Griff kriegen wollte, das Ganze. Also, ich,
 217 ich hab irgendwo, ja, ich wollte mehr Ordnung da reinkriegen. Und das ist mir dann schon
 218 gelungen, nur bin ich eigentlich ein Mensch, der's gern freier macht. Also, das ist so ne
 219 Diskrepanz dann. Dann geht's einem auch nicht so gut dabei. Und dann war ich natürlich
 220 schon auch mal gestresst, also heut hab ich zum Beispiel auch in einer Stunde dann nur noch
 221 ein Mandala malen lassen, weil die J. hatte Geburtstag und so, und ich dachte, jetzt geb ich...
 222 Das wär Musik gewesen und dann haben wir ein paar englische Lieder gesungen und ich hab
 223 die ein Mandala malen lassen, wo ich gedacht hab: Nö. Und es war auch so schwül und alles
 224 und da hab ich mir gedacht, gönn ich mir, machen wir mal locker heute. Aber natürlich mach
 225 ich das nicht immerzu, aber ich denke, das ist auch legitim. Ich mein, da kommen die Kinder
 226 auch zur Ruhe und man selbst, was hat man davon, wenn man irgendwas durchzieht, wenn's
 227 so irgendwie unruhig wird, oder... Das bringt's dann vielleicht auch nicht so.

228 *Also, in der zweiten Klasse haben Sie dann versucht, es eher gelenkter zu machen, um*
 229 *Ordnung reinzubringen.*

230 Ja. Und zwar haben wir schon Gruppentische gehabt und wir haben ja immer die Fünfergrup-
 231 pen gehabt – wir haben ja unsere Ordnungsdienste und alles damit gemacht, und die haben
 232 sich auch gegenseitig geholfen, beim Lernen und so, das ging eigentlich so ganz gut. Nur
 233 gab's immer wieder mal ne Störung. Ich musste immer wieder mal umsetzen, oder hin und
 234 her, es war ja nun nicht so, dass es immer so harmonisch war, war schon immer so ein
 235 bisschen was. Aber so haben die Kinder schon gelernt, sich schon so sozial, aufeinander
 236 einzugehen, sich gegenseitig zu helfen. Und es hat ihnen auch Spaß gemacht, in der Gruppe
 237 was zu arbeiten, gerade bei Projekten, oder so was.

238 *Das wollte ich gerade noch mal sagen. Also, ich hab ja schon erlebt, dass Sie eher Frontalun-*
 239 *terricht gemacht haben, Einzelarbeit, aber eben auch Gruppenarbeit. Partnerarbeiten gab's*
 240 *auch.*

241 Doch, ja. Das ist auch beim Diktat oder Mathe, die konnten sich praktisch gegenseitig helfen
 242 beim Partnerdiktat halt. Da haben wir immer so gemacht, dass man nichts sagt, dass man den
 243 beobachtet, was er schreibt, dann den Finger drauf legt, auf den Fehler und der andere muss
 244 dann überlegen, wie es ist. Also, das Sich-gegenseitig-Helfen. Und es ging darum, dass, also
 245 das Ziel war, das Diktat ohne Fehler zu schreiben. Also nicht, dass man dem möglichst viele
 246 Fehler anstreicht, sondern eher, sich gegenseitig zu helfen.

247 *Also, dass Sie mit Partner- und Gruppenarbeit eher auch so soziale Ziele verfolgen.*

248 Ja.

249 *Okay. (Pause) Auch da bitte ich Sie noch mal zu überlegen, also, was hatten Sie sich am*
250 *Anfang des Schuljahres vorgenommen, wie ist es tatsächlich gelaufen, würden Sie es noch*
251 *mal genauso machen in der zweiten Klasse jetzt, oder würden Sie es in manchen Dingen*
252 *anders machen?*

253 Man kann sich viel vornehmen, aber ich finde es absolut anstrengend mit so einer großen
254 Klasse, mit schwierigen Kindern drin. Also, da hat man nämlich auch die Eltern oft im
255 Hintergrund, wenn's zum Beispiel keinen sichtbaren Lernerfolg gibt. Wenn man so offenen
256 Unterricht macht und so, ich mein gut, man kann dann ihre Freiarbeitsmappen oder so
257 vorzeigen, oder so was, aber da ging das dann manchmal... Was ich nicht so gemacht hab,
258 meine andere Kollegin, die hat viel abschreiben lassen. Für mich war Abschreiben kein
259 legitimer Unterrichtsinhalt. Obwohl ich das inzwischen sehe, das ist schon ein Teil davon, das
260 man auch gut können kann. Ich dachte: Gut, das kann man ja in alle möglichen Projekte mit
261 einbinden, da muss man ja irgendwas abschreiben, da macht man das ja, aber... Also, ich
262 mein, ich würde das jetzt nicht ganz oft machen. Aber ich hab mir gedacht, gut, das ist
263 eigentlich auch ein Teil. Obwohl ich konnte auch überprüfen, ob die jetzt abschreiben können
264 oder nicht, bei bestimmten Arbeiten. Die hat die ganz viel abschreiben lassen – dann ist die
265 Klasse natürlich auch ruhig, ne, aber daran haben die Eltern zum Beispiel gesehen, wir haben
266 ja zwei Klassen, wir hatten immer Zwillinge. Und da war immer so ein Vergleich. Aber im
267 Nachhinein haben die dann gesehen, na ja, es ist ja doch nicht so. Ich sag: Was wollen Sie
268 denn eigentlich? In Mathe bin ich fertig, da bin ich fertig, was wollen Sie denn eigentlich?
269 Und dann haben Sie's wieder zurückgenommen. Einige, die haben immer gemeint, wenn
270 einer seitenweise im Heft was abgeschrieben hat, hätten die mehr gemacht als wir. Dann hab
271 ich gesagt: „Jetzt kucken Sie mal da das Geschichten-Heft an, da das Diktat-Heft, da das
272 Schreib-Heft, was wollen Sie? Wir haben doch gearbeitet!“ Wir haben ja wirklich gearbeitet.
273 Es ist ja nicht so, dass wir da ein paar Sperenzchen da gemacht hätten. Und wie gesagt, das
274 haben wir jetzt aber geklärt. Aber ich dachte, ich hör nicht richtig. Aber das war zum Teil
275 auch ein Missverständnis bei einigen. Und das finde ich schlimm, wenn so eine Konkurrenz-
276 Situation auftritt, wenn dann da verglichen wird. In der ersten Klasse: Die sind schon beim
277 übernächsten Buchstaben. Da hat die eine Lehrerin vorangetrieben und hat schon zwei
278 Buchstaben mehr und ich hab, das wusste ich von Anfang an, dass ich das nicht machen
279 werde. Weil, ich will Buchstaben in aller Ruhe machen. Das hat überhaupt keinen Sinn. Und
280 es hat mir auch überhaupt nichts ausgemacht. Weil ich weiß, was ich machen will. Und wenn
281 noch jemand fünf Buchstaben weiter ist, das macht mir nichts aus. Aber von Elternseite, man
282 hat so einen Druck manchmal, so einen Hinterdruck. Aber ich mein, ich steh dazu. Wie
283 gesagt, wenn ich mir meine Sache strukturiere, und ich weiß, was ich wann mache, bin ich
284 persönlich nicht angreifbar. Weil ich weiß, was ich mach.

285 *Um noch mal auf die Frage zurückzukommen, Sie – ich versuche jetzt gerade, das noch mal*
286 *rauszukristallisieren mit den Unterrichtsformen. Das heißt, dass wenn ich das richtig*
287 *heraushöre, dass Sie sagen, die Klasse war einfach sehr groß und dadurch war das, was Sie*
288 *eigentlich gerne gemacht hätten, so nicht möglich?*

289 Also, ich hatte 24 Kinder mal, die waren auch sehr homogen, muss ich sagen. Da ist nämlich
 290 auch einfacher alles. Und da gab's Kinder, ich mein, die haben's halt wie von alleine ge-
 291 macht, das war natürlich schön einfach alles. Ganz einfach war das. Das seh ich jetzt auch.
 292 Ich mein, das war nicht mein Verdienst, das war einfach die Grundlage, was sie mitgebracht
 293 haben auch. Und natürlich musste man dann eigentlich nur die Marionetten tanzen lassen.
 294 Also, fast so kam mir das damals vor. Man muss es dann gut organisieren und die Kinder
 295 schaffens dann auch. Ich hatte die vier Jahre lang, das war das reinste Glück für mich. Das
 296 war einfach schön. Und also, so einen Unterschied gibt es halt. Aber ich find's ganz heilsam,
 297 dass man mal so ne Klasse hatte, denn man muss damit rechnen.

298 *Und solche Kinder nehmen auch zu. Und das heißt, dass Sie eigentlich bei dieser Klasse, am*
 299 *Anfang des Schuljahres Sie sich das auch irgendwo vorgenommen haben, das irgendwo*
 300 *gelenkter zu machen. Habe ich das richtig raus gehört? Weil eben die Klasse relativ unruhig*
 301 *war?*

302 Ja. Notgedrungen hab ich das gemacht. Auf der einen Seite hab ich immer im Hinterkopf, die
 303 Freiarbeit zu erweitern, deswegen ist ja sozusagen die Struktur dieses Wochenplans, ist ja
 304 vorhanden, aber es ist ja kein richtiger Wochenplan, was ich mache. Der Wunsch ist da. Aber
 305 ich hab das noch nicht so geschafft.

306 *Okay. Nur, damit ich das immer klarkriege. (Pause) Und jetzt dieser dritte Bereich über*
 307 *allgemeinere Fragen, da geht es um die Erziehung der Kinder und da würde mich interessie-*
 308 *ren, welche Schwerpunkte haben Sie da im letzten Schuljahr gesetzt.*

309 Ja, also, die hab ich eigentlich immer: Die soziale Erziehung. Dass man respektvoll miteinan-
 310 der umgeht und eben auch die Schwächeren schützt oder integriert, also dass man sich als
 311 Klassengemeinschaft fühlt und mir geht's auch darum, zum Beispiel stille Kinder mal aus der
 312 Reserve zu holen, einfach sie mal zum blühen zu bringen, einfach dass man mal sieht, was in
 313 denen steckt. Ist es nur das Mauerblümchen, oder kann's auch noch was anderes? Und dann
 314 auch eben Stärken und Schwächen mal abzuwägen, also, die Stärken mal mehr rauszuholen
 315 bei jedem einzelnen Kind und das eben so rauszubringen, dass eben kein Kind verlacht wird,
 316 wenn es jetzt Mathe nicht kann, oder Sport nicht kann, dann kann's dafür was anderes und
 317 dass auch die Stärken so als Stärken gesehen werden und nicht als Konkurrenz. Also, dass die
 318 Kinder so auch sich gegenseitig selbst spiegeln, so durch den andern, aber auch kennenlernen,
 319 der kann eben das besser, der das und wir sind eine gemeinsame Klasse und in Projekten kann
 320 dann ein tolles Ergebnis dabei rauskommen, weil wenn wir den haben, der gut malen kann
 321 und der, der uns die Gruppe organisiert, dann sind wir gut dran irgendwo. So irgendwie, dass
 322 man verschiedene Gaben zusammenbringen kann und dass, ich mein, mir kommt jetzt nicht
 323 nur das Lernen, mir kommt auch der Schulgarten, oder so, ich mag auch gern andere Lernorte,
 324 außerhalb der Schule und ein bisschen Kreativität, ja, Umwelt, was ich gerne mach, also, ich
 325 leb gern mit den Kindern. Also, nicht einfach nur die Unterrichtsfächer, oder so irgendwas.
 326 Also, da versuch ich, möglichst viel halt reinzubringen. Dass wir gemeinsam was erleben,
 327 oder so.

328 *Und im Unterricht selber, dass Sie mal drüber sprechen?*

329 Ja. Genau. Wir bereiten das dann ja auch vor, wir haben dann ja, jetzt haben wir Lurche
 330 durchgenommen und sind dann ins Mühlthal und haben die Lurche eben auch angeschaut und
 331 eben.

332 *Auch hier bitte ich Sie, noch mal zu überlegen, was hatten Sie sich vorher überlegt, wie war's,*
 333 *würden Sie es wieder genauso machen oder anders?*

334 Ich nehm mir manchmal ganz viel vor, ich nehm mir natürlich manchmal mehr vor, oder ich
 335 seh das, oder ich seh das und das. Gut, wir haben das jetzt schon überwiegend geschafft, zum
 336 Beispiel ne Spielekartei anzulegen, gut, die ist halt ein bisschen mini geworden, die hab ich
 337 mir natürlich ein bisschen größer vorgestellt, so Sachen, aber wir haben ganz viele Lernspiele
 338 gemacht, da würde ich sagen, da könnten wir noch mehr damit spielen. Aber dann steht
 339 wieder der Druck, das musst du noch machen, das fällt jetzt aus und dann muss ich immer
 340 abwägen, machen wir jetzt ne Spielstunde, oder ne Lernstunde. Obwohl ich der Überzeugung
 341 bin, wenn man spielt, lernt man eben auch. Nur stehen dann manchmal eben Dinge noch an,
 342 die man eben auch noch machen muss. Und dann hab ich ja Studenten dabei und so. Die
 343 wollte ich nächstes Jahr nicht mehr haben, weil ich möchte einfach mal freie Hand haben für
 344 eine Klasse, keine Unterbrechungen mehr durch gar nichts, wenn's geht. Obwohl, ich bin
 345 schon offen, indem ich jetzt Sie, und noch ne Studentin hat was gemacht und jetzt kommt
 346 noch mal eine, die macht was über die Nordsee und das interessiert mich halt auch und das
 347 geht nur ne Stunde. Und wir haben auch schon über die Nordsee geredet, weil ganz viele
 348 Kinder dort in Urlaub waren, also denke ich, okay, das passt, und es ist ja auch ganz interes-
 349 sant, weil das ist ja so ein Spezialthema, das Wattenmeer, das gibt's nirgendwo anders und
 350 Kinder in Süddeutschland, wie gehen die damit um, die nie dort waren. Das interessiert mich
 351 halt auch. Einfach mal so ein Anstoß. Und das ist nur ne Stunde. Das ist absehbar.

352 *Aber eigentlich würden Sie gerne für's kommende Schuljahr ein bisschen mehr Ruhe haben.*

353 Ja. Und ich bin natürlich auch so, durch dieses Öko-Auto, durch Umwelt, mein Vater ist
 354 gestorben und so, ich hab gemerkt, ich bin an eine gewisse Grenze gekommen. Und ich finde,
 355 man muss dann einfach auch ne Zäsur machen und sagen, ich bin auch nicht mehr die Jüngste
 356 und so, dass man einfach sagt, man lässt sich auf den neuen Bildungsplan, auf das voll ein
 357 und das will man ganz gut machen, weil sonst hab ich halt die Gefahr, dass ich mich verzettle.
 358 Dass ich dann das noch machen will und das und das noch und das. Und das ist dann halt
 359 nicht so gut, denke ich.

360 *Jetzt bin ich aber froh, dass Sie dieses Jahr noch bei mir mitgemacht haben.*

361 Nee, ich finde, das ist ja hilfreich. Deswegen mach ich ja mit. So kann ich ja über meinen
 362 Tellerrand schauen, dass mir das auch wieder was nützt. Alles, was mich zum Nachdenken
 363 bringt, oder immer, wenn man einen Gesprächspartner hat, dann kann man ja ein Stück
 364 weiterkommen.

365 *Ich hab nur gedacht, es ist vielleicht auch zeitlich nicht so [...]?*

366 Nee, das hab ich mir schon überlegt. Ich mein, ich sag ja nicht: „Ach, da mach ich jetzt mit
 367 und ich weiß gar nicht, wie viele Stunden“, das hatten Sie mir ja vorher auch alles gesagt, das
 368 nicht. Und jetzt ist es so, ich hab um fünf erst wieder was, es ist nicht so, dass ich das jetzt
 369 schlimm finde. Ich finds allerdings angenehmer bei Ihnen als in der Schule. Da ist halt nie so
 370 Zeit so. Da ist immer alles so hektisch.

371 *Ja, das stimmt. Das finde ich charakteristisch für Schulen. Das fällt mir im Vergleich zu dem,*
 372 *was ich jetzt mache auf, wo ich mit mehr Leuten zu tun hab, wo das sowieso klar ist, dass man*
 373 *den ganzen Tag eigentlich da ist. Und dann kommen auch ganz andere Nischen und Pausen*
 374 *mal zustande, wo man sich austauscht. In der Schule ist alles so, bis Mittag so begrenzt und*
 375 *alles, was man zusätzlich an Zeit noch verbringt, empfindet man doch als große Belastung,*
 376 *weil man ja dann zu Hause immer noch den Unterricht vorbereiten muss. Da hab ich schon*
 377 *oft gedacht, also, mir persönlich, wenn ich nebenher als Lehrerin arbeiten würde, wäre es*
 378 *eigentlich lieber, ich hätte meinen Arbeitsplatz in der Schule und Konferenzen wären dann*
 379 *eben auch Teil der Zeit, aber ich würde irgendwo... Und man würde dann zusammen Mittag*
 380 *essen gehen, oder in der Schule gäbe es ein Mittagessen, und ich komm um fünf nach Hause*
 381 *und dann ist gut.*

382 Man hört nie auf praktisch. Also, ich arbeite auch am Wochenende. Ich werde jetzt auch in
 383 den Ferien arbeiten.

384 *Gut, ich mein, man hat ja, die Ferien sind ja auch zum Teil zum Arbeiten, aber ich glaube, die*
 385 *einen würden sich mit Händen und Füßen dagegen wehren, dass so eingegriffen wird in ihre*
 386 *Freiheit, aber auf der andern Seite finde ich es hilfreicher, wenn ich klarere Strukturen hab.*

387 Und dann arbeitet man ja auch enger zusammen, weil dann ist man ja wohl oder übel
 388 zusammen da drin. Da hat man ja gemeinsame Termine. Wir suchen ja ständig gemeinsame
 389 Termine. Und diese Freiheit, die so öfter von diesen Leuten einfordert wird, die faul sind. Es
 390 gibt schon Unterschiede. Manche langweilen sich zu Tode zu Hause. Das kann ich mir gar
 391 nicht vorstellen.

392 [...]

393 *Okay. Jetzt kommen zwei Fragen in Bezug auf Ihren Unterricht und dann kommt noch ne*
 394 *Reihe von Detailfragen. Also, Sie unterrichten jetzt überwiegend lehrgangsorientiert, aber ich*
 395 *meine auch, dass die Inhalte und Lernwege der Kinder sich überwiegend an einem Lehrgang*
 396 *oder an mehreren Lehrgängen orientieren, also eher so systematisch orientiert sind. Und ich*
 397 *möchte einfach wissen, warum. Was sind Ihre Beweggründe, das so durchzuführen?*

398 *(Überlegt lange)* Ja, weil wir halt überwiegend so arbeiten, bei uns an der Schule. Also, das
 399 ist, wir hatten schon oft von Lernwerkstatt gesprochen, da hatten wir eine Konrektorin, die
 400 wollte das mit uns anfangen, dann war die weg, aber wir hatten nie richtig angefangen. Auch
 401 als die da war, haben wir nie damit angefangen. Und dann hab ich mir schon ne ganze Reihe
 402 von Freiarbeitsmaterial selber hergestellt und alles, ich hab das alles und so und setze das so
 403 punktuell nur ein. Ich habe, ich hab schon Phasen frei gemacht, also, aber ich hab mich nie

404 ganz lösen können, weil ich glaube, ich hab diese andere Ausbildung noch, zielorientiert und
405 so, weiß nicht, wenn man das nicht zusammen macht, mehrere Kollegen vielleicht zusammen,
406 ich weiß nicht, vielleicht schaffen wir's ja im kommenden Schuljahr mehr, weil wir sind am
407 Überlegen, ob wir vielleicht mal ohne Fibel anfangen. Also, ich denk, man muss sich dann
408 lösen von diesem ganzen Lehrwerk. Wenn man das nämlich nicht hat, dann muss man's ja
409 wohl oder übel frei machen. Und...

410 *Also, da muss ich jetzt mal einhaken, weil mir fällt auf, dass Sie sich da jetzt rechtfertigen.*
411 *Und das wollte ich gar nicht.*

412 Ach so, rechtfertigen?

413 *Ja, so kommt es mir vor.*

414 Ja, aber ich kämpfe die ganzen Jahre schon damit. Aber es kommt nicht dazu.

415 *Gibt es für Sie auch positive Gründe für diese gelenkte Unterrichtsform?*

416 Ja, das schon. Es ist ne vorgegebene Struktur und wenn man jetzt so zum Beispiel ein gutes
417 Buch hat, mit guten Handreichungen dazu, das macht dann mal richtig Spaß, wenn man das
418 Richtige rausholt und es ist natürlich eine Hilfe, weil es ja schon vorstrukturiert ist. Und gut,
419 dann gibt's vielleicht ja manchmal Ansätze, auf die man selbst vielleicht nicht gekommen
420 wäre, so halt, und ja, das war jetzt die ganze Zeit auch beim Lehrgang, bei der „Mimi
421 Lesemaus“, das war jetzt, sagen wir mal linguistisch sehr gut aufbereitet. Das war jetzt zum
422 Beispiel vor einigen Jahren, war das unsere Entscheidung. Dass wir das natürlich wissen-
423 schaftlich, linguistisch gut aufbereitet haben wollten. Wo wir jetzt auch noch drüber diskutie-
424 ren ist, dass wir sagen, sind wir eigentlich in der Lage, nach der „Kieler Leseprobe“ oder so,
425 sind wir da schon so fit, dass so gut irgendwo selbst zu machen? Also, darum geht es gerade.
426 Wir wollen's natürlich gut machen. Und gut, wir werden's vielleicht probieren.

427 *Mit der „Kieler Leseprobe“?*

428 Ja.

429 *Aber das ist ja eigentlich ein Ansatz, der sich eher an Kinder richtet, die schwach sind, die*
430 *leseschwach sind. Haben Sie da...?*

431 Ja, nee. Das diskutieren wir gerade noch. Meine Kollegin hatte das schon ein bisschen
432 probiert und hatte dann, das geht ja nach anderen Lauten, nach Vokalen und so, also es fängt
433 irgendwie anders an, dass man noch schneller zu Wörtern kommt, allerdings „Mimi Lese-
434 maus“ war auch sehr geschickt gemacht. Man konnte sehr schnell verschiedene Wörter
435 bilden. Das fand ich dann mit dem auch ganz gut. Wir haben dann auch gesagt: Uns stört es,
436 dieses Zusatzmaterial, wenn man sich unter Druck gesetzt fühlt, gewisse Zusatzblättchen da
437 zu absolvieren und ich weiß, dass für mich ne Hilfe wäre, wenn ich sozusagen von den
438 Kindern aus, oder von mir aus anfangen und zum Schluss entsteht dann so ne Fibel. Wenn die

439 sich selbst was machen, dann würde man sich selbst auch mehr Zeit lassen zum Drucken und
 440 diese Sachen, ja. Man weiß ja, das entsteht dann. Und wenn man diese Arbeitsblätter im
 441 Hintergrund hat, dann denkt man: Oh Gott, das dauert jetzt ja so lang, das Drucken, also,
 442 morgen mach ich's nicht noch mal, nehm auch lieber das Arbeitsblatt, da hab ich dann mehr
 443 gearbeitet, so in der Richtung.

444 *Das Material tyrannisiert einen manchmal regelrecht.*

445 Und da haben wir uns schon entschlossen, uns vom Material nicht mehr tyrannisieren zu
 446 lassen, obwohl ich nicht glaub, dass wir das schaffen.

447 *Also, ich würd wirklich ohne machen.*

448 Ja, das ist es ja. Und ich bin auch davon überzeugt, dass wir nicht noch mal so ein Schreib-
 449 heftchen, außerdem kostet das ja auch Geld, ein Schreibheftchen anschaffen, um die Druck-
 450 schrift noch mal extra zu üben, sondern dann eher groß und richtig viel zu schreiben und eben
 451 viel zu produzieren, von Anfang an. Also, davon bin ich schon überzeugt, dass ich das so
 452 machen würde.

453 *Was denken Sie, wie sich, also haben Sie eine Idee dazu, ob sich gelenkter, oder lehrgangs-*
 454 *orientierter Unterricht auf Jungen anders auswirkt als auf Mädchen? Was haben Sie da für*
 455 *Eindrücke?*

456 Also, ich hatte jetzt einige Jungen in der Klasse, die waren so ein bisschen älter schon und die
 457 waren immer nur darauf aus, so eine Pflicht zu erfüllen. Also, die waren glücklicher mit nem
 458 Arbeitsblatt, da wussten sie, was sie gemacht haben, aber dann war die Sache für die auch
 459 erledigt. Also, die waren nicht unbedingt bereit, das weiß ich, die tollsten Sachen dazu noch
 460 zu machen. Die haben am liebsten noch mal zwei Arbeitsblätter gemacht und dann war's das.
 461 Die waren zu nichts dann zu bewegen. Die waren so strukturiert. Dann waren aber auch
 462 welche so verträumt und die haben fast nichts zustande gebracht, also, das hat ewig lange
 463 gedauert, bis die ihre Sachen rausgeholt hatten und so war das absolut unterschiedlich, ich
 464 kann schon sagen, dass es vielleicht, einzelne Jungen auch, aber dass vielleicht schon
 465 überwiegend Mädchen waren, die lieber gestaltet hatten und beim Geschichten-Heft da
 466 vielleicht schon ein bisschen mehr. Obwohl, ich hatte einige Jungen drin, das waren die
 467 Super-Zeichner. Die waren schon nicht schlecht und haben da gerne so auch, auch viel
 468 gearbeitet. Also, nicht nur gemalt, ich glaube, Jungen kommen mir schon strukturierter
 469 manchmal vor. Auch wenn die malen, haben die ein anderes Ziel dahinter, ne andere Struktur
 470 als Mädchen. Mädchen, so kam mir vor, die geben sich dann schon mal mit dem Gestalteri-
 471 schen auch zufrieden, so in meiner Klasse jetzt gerade. Aber ich hatte schon auch ein paar so
 472 starke Jungs, die schon absolut fit im Gestalterischen waren und die dann aber auch was dazu
 473 machen wollten.

474 *Also, die wären jetzt mit ner offeneren Unterrichtsform dann zurecht gekommen.*

475 Die wären damit zurecht gekommen. Während andere wieder, deswegen war das mein
 476 Problem, ich hab die ganze Zeit damit rumgekämpft, weil ich die nicht irgendwie zufrieden
 477 stellen konnte. Ich konnte ganz lang, manchen Kindern nicht irgendwas hingeben, die
 478 konnten nicht selbstständig arbeiten. Die anderen wurden nie fertig.

479 *Das heißt aber eigentlich, wenn ich das richtig raushöre, kann man nicht wirklich einen*
 480 *Unterschied zwischen Jungen und Mädchen erkennen, sondern eher, dass es bei beiden*
 481 *ähnlich ist?*

482 Also, ich hab noch nie Jungen und Mädchen getrennt, allerdings beim Sportfest, da waren
 483 jetzt sogar ein paar Eltern dabei, die haben wirklich gestaunt. Also, so ist mir das auch noch
 484 nie aufgefallen – obwohl wir sehr viel trainiert haben, Weitwurf und so weiter, werfen Jungen
 485 athletisch hinaus und Mädchen so wupp und das war's. Bei solchen Sachen halt.

486 *Nee, ich mein jetzt mehr so vom Wunsch, auch selbstständig zu arbeiten, ob's da jetzt nen*
 487 *auffälligen Unterschied gibt.*

488 Nee. Das nicht. Nur war das in der Klasse sehr gestreut.

489 *Gut, dann komm ich jetzt zu diesen Detailfragen. Es kann sein, dass sich manches wiederholt,*
 490 *ich versuche das dann wegzulassen, aber wenn Ihnen auffällt, nee, das haben wir schon*
 491 *gehabt, dann können Sie das einfach sagen. Zuerst geht es ums Lesen und da möchte ich*
 492 *wissen, wie und was in Ihrer Klasse gelesen wird — aber das haben Sie vorher auch schon*
 493 *erzählt, genau. Vielleicht, ich hab gehört, Sie haben ne Lektüre gelesen und auch mit*
 494 *Lesetagebuch und so weiter, wo, wie und wann und was wird denn sonst so gelesen?*

495 Ja, wir haben ja das Lesebuch. Und ich mach dann immer passend zu unserem Unterricht ein
 496 Lesestück, oder ein Gedicht, oder auch zu den Jahreszeiten irgendwas dazu, da geht's dann
 497 auch um Gedichtgestaltung, aber auch um das gestalterische Vortragen. Am Anfang, als wir
 498 in dem Leselehrgang noch waren, da haben wir dann, weil die haben da so leise gelesen und
 499 noch nicht so viel, da haben wir dann mal in einer kleinen Geschichte so reihum mal was
 500 gelesen. Aber die haben, als sie sich freigelesen hatten, nö, da hab ich dann schon so Rollen-
 501 lesen und alles mögliche gemacht. Dann nachspielen lassen und so Sachen. Aber am Anfang
 502 haben wir das so gemacht.

503 *Dieses Nachspielen und Rollenlesen, ist das dann eher so in Gruppen oder eher mit der*
 504 *ganzen Klasse?*

505 Mit der ganzen Klasse in Gruppen halt, also, die sind, wenn sie jetzt zum Beispiel ein Gedicht
 506 aufsagen, das sind dann zwei oder drei und manchmal, es kann ein gespielter Witz sein, oder
 507 ein Lesestück, dass sie dann praktisch nachspielen, oder eben Gefühlsäußerungen mal, dass
 508 man dann vor der Klasse steht und sich so benimmt, dass die dann erraten, wie das war oder
 509 so, oder dann umgekehrt, dass zum Beispiel die Esmeralda schön beschrieben wird als
 510 Trapezkünstlerin und eigentlich war's nur so ne Fliege, so ne Eintagsfliege, dazu haben sie
 511 dann aber sich auch Teile rausgeschrieben und dazu gestaltet, was jetzt diese bestimmten

512 Momente oder Höhepunkte – da gibt's auch mal nen Höhepunkt – was sie als Höhepunkt
 513 empfinden, oder so. Oder was jetzt so lesenswert ist, oder schreibenswert ist, oder so. Es geht
 514 dann natürlich um gute Adjektive, es geht um Übergänge und also, wenn wir jetzt was
 515 vorlesen oder auch ein Lesestück, dann begutachten wir auch solche Stücke, die der Autor
 516 besonders gut hingekriegt hat und spannend oder lustig, oder so auch.

517 *Also schon so ein bisschen mit literarischen Elementen umgehen. Machen Sie auch Lese-*
 518 *übungen im Hinblick aufs Leseverständnis, also auch Fragen zum Text, oder so was?*

519 Jetzt fällt's mir wieder ein. Ich mach das eigentlich immer, manchmal sogar ein paar Mal im
 520 Jahr, dass Kinder von sich Bücher mitbringen, wir haben „Grimm's Märchen“ durchgenom-
 521 men, da haben wir dann alle Märchenbücher mitgebracht in die Schule, damit wir auch
 522 verschiedene Märchendarstellungen haben und dann konnten sie ne Stelle aus ihrem einen
 523 Märchenbuch vorlesen, was ihnen besonders gut gefällt oder zum Beispiel ging's mal um
 524 Klappentexte, dass man ein Buch vorstellt, da sollten sie dann, da haben sie auch ein Arbeits-
 525 blatt dazu gehabt, warum sie jetzt dieses Buch jemandem empfehlen würden, was sie da jetzt
 526 so gut dabei fänden. Oder vielleicht auch nicht empfehlen würden, oder so Sachen halt.

527 *Wenn Sie jetzt Ihre Klasse ankucken, gibt's denn da auch Kinder, die von zu Hause aus jetzt*
 528 *gar nicht unbedingt Bücher lesen, die allerhöchstens mal nen Comic lesen oder so, gibt's die*
 529 *auch?*

530 Ja, das sind dann komischerweise wieder Eltern von Jungen, sind einige Jungen, aber jetzt
 531 nicht mehr so häufig, die lesen so ziemlich alle jetzt. Aber die Eltern haben dann gesagt: Ich
 532 weiß nicht, wie ich den zum Lesen bringen soll.

533 *Aber die Eltern haben den Wunsch immerhin.*

534 Jaja. Die haben das auch probiert und alles mögliche, ach ja. Dann sind wir ja noch in der
 535 Stadtbücherei gewesen, haben da eine Einführung gehabt und dadurch haben einige, die noch
 536 keinen Büchereiausweis hatten, einen Büchereiausweis bekommen. Und da ist zum Beispiel
 537 ne ganze Familie in die Bücherei gekommen. Also, vom A. die Mutter und die Schwester
 538 gehen dadurch jetzt regelmäßig in die Bücherei und leihen sich was aus. Das hat mich auch
 539 gefreut. Und da haben sie eben auch gesehen, dass sie da eben auch anderssprachige Literatur
 540 finden, was ihnen dann natürlich auch noch weiterhilft.

541 [...]

542 *Die nächsten beiden Bereiche sind jetzt Sprache, also Grammatik und Rechtschreibung, und*
 543 *da haben wir vorhin drüber gesprochen, und ich dachte jetzt, ich spiegel einfach noch mal,*
 544 *was Sie gesagt haben und wenn Sie denken, da ist was zu viel verpasst, dann canceln Sie es.*
 545 *Also, ich glaub, Sie arbeiten in beiden Bereichen, die greifen ja auch ineinander über, mit*
 546 *dem Sprachbuch hauptsächlich, gehen systematisch vor; was ich jetzt zum Beispiel noch nicht*
 547 *weiß, ob Sie die, ich glaub, Sie hatten gesagt, in der ersten Klasse haben Sie die Wortarten*
 548 *erarbeitet?*

549 Nee, das hab ich erst in der zweiten Klasse.

550 *Ach ja. Mit Wortarten auch. Und da üben die Kinder mit?*

551 Ja, aber nicht so. Das hab ich mir besser vorgestellt. Also, da haben dann manche wieder ihre
552 Sachen verschlampert gehabt und das war also furchtbar. Da hört's dann bei mir auf. Das ist
553 mir dann zu anstrengend alles.

554 *Kommen Sie manchmal dazu, zum Beispiel jetzt hat der zum Beispiel „Hahn“ ohne „h“*
555 *geschrieben, dass Sie da zum Beispiel sagen: So, und das ist jetzt bei mehreren Kindern*
556 *vorgekommen, ich greif das jetzt anhand von dem auf und sprech dann mal darüber?*

557 Ja. Ich hab mir dann immer, wenn ich die Hefte angeschaut hab, hab ich mir die häufigsten
558 Fehler immer notiert und hab die dann im Unterricht noch mal geübt, die die da so meistens
559 vorkamen. Und dann auch noch die Regeln dazu.

560 *Aber nicht unbedingt jetzt bezogen auf das Thema der Kinder, also, bezogen auf den Text von*
561 *den Kindern, sondern einfach dieses Rechtschreibproblem.*

562 Ich hab schon gesagt: Diese Fehler kamen am häufigsten vor und die üben wir halt noch mal,
563 da überlegen wir noch mal.

564 *Okay. Wortschatz hatten wir schon gesagt – am Sprachbuch orientiert und jetzt hatten Sie*
565 *auch so was wie einen Klassenwortschatz. Jetzt beim Texteschreiben ist es ähnlich, da haben*
566 *wir auch schon über vieles gesprochen, Sie haben erzählt, dass sie schon so kleine Aufsätze*
567 *schreiben und auch ein Geschichten-Heft, sind das dann Themen, die jetzt gerade Unter-*
568 *richtsthema sind in der Klasse, oder schreiben die auch ganz freie Texte, so dass sie nur*
569 *schreiben, wozu sie Lust haben?*

570 Ja, das hatte ich, ich hab schon immer so, einen gewissen Anstoß hab ich immer gegeben.
571 Also, ich hab die jetzt nicht so frei schreiben lassen und ich habe, also am Anfang wollte ich
572 die Kinder ja schon motivieren und hab da jetzt nicht irgendwie, also was ich nicht kann, ist
573 irgendwie rot reinschreiben in irgendsowas, wenn die Kinder so stolz auf ihr Werk sind. Das
574 hab ich am Anfang nicht gemacht. Aber jetzt, und zwar hab ich auch mit den Eltern gespro-
575 chen, nein, ich möchte schon mit der Zeit drauf achten, die Eltern können da ruhig auch drauf
576 achten, wenn sie die Hausaufgaben machen, dass sie noch mal nachschauen, und ich finde,
577 das ist kein Problem, wenn man den Kindern sagt: „Schau doch mal, wie wird denn das
578 geschrieben?“ und so weiter. Dass wir immer drauf geachtet haben, dass es doch überwiegend
579 richtig ist, was im Heft steht und nicht lauter Fehler halt drin sind. Aber ich bin jetzt nicht
580 immer so voll mit dem Rotstift so durch, sondern hab auch mit Bleistift oder hab ihnen noch
581 mal gesagt, oder so. Während jetzt bei Diktat oder so, mach ich halt schon, mach ich ein
582 Bögchen drunter und sie verbessern das dann noch mal und so, oder wir verbessern gemein-
583 sam, so. Da hatten dann manche Eltern wieder, weil sie bei der anderen Kollegin gesehen
584 haben: Ja, ich würde ja gar nicht alles rot anstreichen und so, aber ich hab immer einen
585 Kommentar hingeschrieben und hab den Kindern das persönlich halt gesagt. Aber ich finde,

586 ich bin trotzdem gut mit gefahren. Es ist nur, ich hab schon den Überblick auch behalten, mir
 587 die Hefte angekuckt. Wenn ich mir jetzt alles anstreich, ich weiß nicht, ob ich dann einen
 588 besseren Überblick hätte. Keine Ahnung. Glaub ich nicht. Es ist halt immer so ne Sache. Und
 589 ich hatte mich entschlossen und ich glaub schon, dass ich da gut mit gefahren bin, weil das
 590 hat dann wieder eine andere Kollegin gemacht, die hat dann wirklich nur frei schreiben
 591 lassen, die hat alle Fehler gelassen, dass meine inzwischen recht gut rechtschreiben können.
 592 Dass also durch dieses bewusste Regelanwenden, dass es schon was genützt hat. Ab ner
 593 gewissen Zeit, ich hatte immer noch eine drin, die sagte: „Warum, du kannst es doch lesen,
 594 ich kann’s doch so schreiben, du kannst es doch lesen“. Dann hab ich gesagt: „Das genügt uns
 595 jetzt nicht mehr. Wir wollen’s richtig schreiben“ Und das ging ja auch. Es ging ja nur darum,
 596 dass die umgedacht hat.

597 *Und bei der Kollegin, haben Sie da den Eindruck, die Kinder schreiben schlechter?*

598 Das kann ich nicht, das weiß ich nicht. Das überprüf ich nicht. Aber die hatte halt den Ansatz,
 599 dass sie einfach nur frei schreiben lässt, und ich muss sagen, ich will jetzt nicht da mit
 600 Konkurrenz, oder so, bei mir haben sie trotzdem schöne Aufsätzchen oder schöne Gedanken
 601 aufs Papier gebracht.

602 *Also, sie haben nicht das Gefühl, dass die Schreibmotivation deswegen... Dass der Zwi-*
 603 *schensweg gut war?*

604 Und ich muss sagen, meine Klasse, ich mein, ich hatte ein paar, die kamen mir jetzt nicht so
 605 kreativ vor, von Anfang an, also, ich glaub, ich hatte einfach das Gefühl, ich muss denen ein
 606 bisschen, wenigstens ein Wort geben, oder irgend so was haben die einfach gebraucht. Und
 607 dann flutschte das auch ein bisschen. Bei manchen war da trotzdem nur ein Sätzchen ge-
 608 geschrieben. Also, die haben jetzt trotzdem nicht mehr geschrieben. Auch bei den ersten
 609 Aufsätzchen – inhaltlich war dann auch nicht so viel da, bei anderen natürlich viel mehr. Und
 610 trotzdem hab ich das Gefühl, okay, das sieht nach Aufsatz aus. Also, es ist doch schon
 611 irgendwas.

612 *Sie haben jetzt gesagt, so ganz frei geschrieben haben Sie jetzt nicht, aber gab’s vielleicht so*
 613 *was wie einen Briefkasten?*

614 Jaja. Wir haben einen Briefkasten gemacht und haben auch anderen Kindern geschrieben, die
 615 weggezogen sind. Ach, dann hab ich noch an Weihnachten oder so, so Wichtelbriefchen
 616 geschrieben, da hatten wir so einen Kalender gehabt, wo jeder so was Schönes geschrieben
 617 hat, in dem man, also, immer so etwas, mit dem der andere gut sich fühlt. Es musste immer so
 618 was sein, wo der sich freut.

619 *Okay. Jetzt hab ich doch noch ne Frage zur Rechtschreibung, das hab ich völlig vergessen,*
 620 *ähm, haben Sie Diktate geschrieben, geübte Diktate?*

621 Nee, ich hab eigentlich nicht – wir haben schon Lernwörter gehabt, die haben wir geübt. Aber
 622 ich hab überwiegend, sagen wir mal, Schleichdiktate, Dosendiktate, Partnerdiktate gemacht

623 und hab dann einzelne Wortdiktate, Bingospiele mit denen gemacht und hab dann jetzt erst
 624 angefangen, so auch noch Diktätchen, so dass sie das Gefühl haben, sie haben auch noch ein
 625 Diktat geschrieben. Dass ich das dann verbessere. Ansonsten haben die Kinder sich das
 626 gegenseitig gemacht, oder selbst noch mal verglichen, weil ich das Gefühl hatte, die lernen
 627 eigentlich da mehr dabei, wie wenn sie ein auswendig gelerntes Diktat hinschreiben. Also, das
 628 wollte ich nicht als einzige Form nehmen, aber ich hab das jetzt schon auch ein bisschen
 629 schwerer, also nicht so schwer, aber die Eltern haben schon gesagt: „Oh, das hat doch einen
 630 gewissen Anspruch“ und trotzdem haben die meisten nicht mehr als drei Fehler gemacht.

631 *War das dann ein geübter Text?*

632 Ja, das war geübt. Der war mehrfach geübt, also, auf verschiedene Art und Weise.

633 *Jetzt frage ich noch mal in eine andere Richtung, und zwar, wie differenzieren Sie den*
 634 *Deutschunterricht, also, indem Sie halt einfach mit einzelnen Kindern was besprechen, oder*
 635 *gibt's vom Material her einfach noch mehr, dass man einfach von der Anzahl der Möglichkei-*
 636 *ten, die man machen kann, mehr machen kann?*

637 Das ist bei mir überwiegend, eigentlich hauptsächlich bei Projekten möglich. Also, ich hab
 638 mehrere Projekte gemacht. Und da war es ja so, mit der Gruppe oder allein, meistens in der
 639 Gruppe, konnten sie ja dann ins Unendliche arbeiten. Also, da konnten sie sich ja das
 640 raussuchen wie sie wollten, auch die Art und Weise, eine Gruppe, die hat ja dann Pappma-
 641 chéefiguren dazu gemacht, zu „Jim Knopf“ und haben dann dazu gespielt und so, haben sich
 642 das auch aufgeschrieben, was sie sagen wollten, alles mögliche gebastelt und ja, Sachen dazu
 643 geschrieben.

644 *Das ist auch wieder freies Schreiben.*

645 Ja, das ist frei. Das war das Freie halt. Aber natürlich auch wieder am Thema, also, am Thema
 646 halt geblieben. Und auch mit diesem Lesetagebuch, ich hab da am Anfang immer, da waren
 647 ja, da haben wir ja immer Zusatzsachen gehabt, also, ich hab mir dann die gewissen Sachen
 648 rausgesucht und hab dann aber auch ein Quiz mit den Kindern, also, ich mach gern so
 649 Lernspiele zu einem Thema dann einfach dazu, oder mal ein Quiz oder so. Aber das ist dann
 650 schon irgendwie von mir dann vorgegeben. Das ist nicht ganz frei immer. Und ja, aber das
 651 Spielerische, das finde ich dann wichtig dabei. Aber es ist jetzt bei dem normalen Unterricht,
 652 wenn wir jetzt zum Beispiel vom Sprachbuch was machen, kommt es nicht sehr häufig vor,
 653 dass, sagen wir mal, da reicht aber auch komischerweise die Zeit, also, bei mir war's immer
 654 so, dass die vollauf beschäftigt waren. Entweder waren die einen so langsam und die anderen
 655 wollten's schön machen oder, ja, ich weiß auch nicht. Deutsch vor allem. Mathe schon. In
 656 Deutsch kann ich mich jetzt nicht erinnern, dass ich ganz oft Zusatzmaterial einfach geben
 657 musste. Ich hab schon mal in Schönschreiben oder so, so ja. Aber Da muss ich sagen, nicht so
 658 arg.

659 *Haben Sie, ein bisschen weg von dieser Vorstellung mit Material, es gibt ja auch ne Differen-*
 660 *zierung insofern, dass man sich einzelnen Kindern besonders zuwendet.*

661 Ja, das stimmt schon.

662 *Haben Sie denn Kinder, die da besonders schwach sind, zum Beispiel im Rechtschreiben?*

663 Ja, eigentlich auch von der Arbeitshaltung her. Weil die, also, ich hatte wirklich einige
664 Kinder, die konnten irgendwie nicht richtig anfangen, oder so. Also, die Anfangsphase, bis es
665 mal so weit war und das war so was von extrem, dass man zum Beispiel mit dem Finger
666 hindeuten musste: Fang doch jetzt mal hier an. Also, das, muss ich sagen, hab ich noch nie
667 erlebt, vorher in einer anderen Klasse. Da kann ich mich überhaupt nicht dran erinnern, dass
668 es jemals so war. Und da hatte ich einige da drin. Ja, und dann eben auch mit der Feinmotorik
669 oder so Sachen eben. Dass sie das so nicht geregelt kriegen, wie das in das Heft rein schrei-
670 ben, so Sachen. Oder eben immer der Impuls, ja, ich weiß doch nicht, was ich schreiben soll,
671 oder so in der Richtung, dass man dem doch noch ein bisschen auf die Sprünge hilft. Viel-
672 leicht so in der Richtung hab ich das jetzt in Erinnerung.

673 *Okay. Wenn Sie jetzt Unterrichtsmaterial auswählen. Jetzt mal abgesehen von nem Buch,*
674 *oder so, wie wählen Sie das aus?*

675 Ja, also, ich geh nach den Kindern, die jetzt zum Beispiel Legastheniker sind, oder so, also,
676 die jetzt Wahrnehmungsprobleme haben und versuch, sagen wir mal die Arbeitsblätter so
677 auszusuchen, dass sie einfach mal übersichtlich sind. Also, dass nicht so ein Kuddelmuddel da
678 drin ist, und, ja, ich muss sagen, jetzt hatte ich ja eine Kollegin, die macht bei mir so Vertre-
679 tung, weil ein Lehrer krank geworden ist, und die hat eigentlich einfach mal aus dem Lese-
680 buch ein Gedicht abschreiben lassen und dazu gestalten lassen, ich denke, das ist auch ein
681 gewisser Anspruch, da spart man Papier, da braucht man kein extra Arbeitsblatt, die können
682 sich das auch mal selber machen. Man muss nicht zu allem ein Arbeitsblatt oder so was
683 haben. Das ist auch im Zusammenhang mit unserer Umwelterziehung, ich denk mir natürlich
684 auch oft: Wozu die Arbeitsblätterflut? Ich mein, ich mach dann manchmal auch nur so ganz
685 kleine Hinweise, also, es geht mir jetzt nicht ums Arbeitsblatt.

686 *Nee, ich will jetzt auch nicht auf's Arbeitsblatt raus, sondern auf die Unterrichtsmaterialien*
687 *allgemein. Also, jetzt haben Sie gerade schon gesagt, Sie kucken, dass es übersichtlich ist, das*
688 *ist ja schon systematisch, so zu überlegen, soll übersichtlich sein, oder soll nicht so viel*
689 *Papier verschwendet sein, so was, dass Sie solche Gesichtspunkte anlegen. Kommt es auch*
690 *vor, dass Sie das Material vorstrukturieren? Dass Sie eben sagen, so wie es ist, passt es für*
691 *meine Klasse nicht, jetzt veränder ich das noch?*

692 Ja. Also, ich mach selbst Änderungen noch.

693 *Und bekommen manchmal einzelne Kinder individuell irgendwas anderes?*

694 Ja. Aber das nicht häufig. Bei der J. mach ich das sowieso, weil die Dyskalkulie hat, also, da
695 hab ich immer ganz einfache Sachen und steiger das manchmal, aber die braucht sowieso
696 Einzelbetreuung. Die kann das alleine, irgendwie, macht die fast gar nichts.

697 [...]

698 *Ich glaube, Ihren Unterricht führen Sie überwiegend fachbezogen durch, oder gibt es auch*
 699 *fächerübergreifende Sachen?*

700 Bei Projekten.

701 *Was sind das dann für Fächer, die eingeflochten werden?*

702 Ja, ich hab jetzt, das ist ja eigentlich, ich hab jetzt „HuS“, Deutsch, Musik dabei. Das ist es
 703 eigentlich. Das ist jetzt ein Mülltheater, mit Musik, ja, „TW“ ist ja auch dabei, nee, „BK“, ja.
 704 Also, die Kulisse malen wir ja. Und die Requisiten, und so.

705 *Jetzt komm ich noch mal zu den Unterrichts- und Sozialformen, wir haben vorhin schon*
 706 *drüber gesprochen, welche Sie so einsetzen und jetzt würde ich Sie einfach bitten, die als*
 707 *Kuchenstücke in diesen Kreis einzuzeichnen. Das ich praktisch sehen kann, wie Sie das sehen,*
 708 *wie viel Raum nimmt ungefähr was ein. Und manchmal ist es so, dass vielleicht manches*
 709 *gleichzeitig läuft, dass Sie sagen, ja, das ist jetzt gelenkter Unterricht und da drin nimmt die*
 710 *Einzelarbeit einen soundso großen Teil ein und die Partnerarbeit einen soundso großen, dann*
 711 *können Sie das mit einer anderen Farbe...*

712 Ja, das ist ja so, ich mach über's Jahr hinweg verschiedene Projekte und dann läuft mein
 713 Unterricht...

714 *Okay, das müssen Sie wiederum überlegen, wie viel, wenn Sie jetzt über's Jahr hinweg*
 715 *überlegen, wie viel Raum nimmt das dann ungefähr ein.*

716 Soll ich dann Projekte praktisch reinschreiben?

717 *Ja, genau.*

718 *Das ist ein bisschen schwierig, aber so ist Schule, ich finde, das ist, dass man nicht immer so*
 719 *klar differenzieren kann, was da so abläuft. (einige Zeit Ruhe) Wenn Sie da noch mal*
 720 *überlegen, wie viel Zeit frontal abläuft, in Einzelarbeit, in Partnerarbeit...(wieder vergeht*
 721 *einige Zeit) Okay, Danke!*

722 Aber das ist eigentlich interessant, wenn ich mir das selbst jetzt mal so aufzeichne.

723 *Wie viele Projekte haben Sie jetzt gemacht über das Jahr?*

724 Ich habe den „Jim Knopf“ gemacht, dann den „Finde fuchs“, dann haben wir eben die Lurche,
 725 also so eben Natur, dann haben wir, also, im Frühling haben wir mit Lerngängen so Kreislauf
 726 Natur, da haben wir auch so ein, so ein Frühlingstagebuch angelegt, also, in der ersten Klasse
 727 ist es ja auch so, dass man Umweltprojekte hat, so drei Wochen, also, da haben wir ja dann

728 praktisch, sind wir da dann ans Kompostwerk und was weiß ich, da haben wir also auch ganz
729 viel gemacht.

730 *Und wie viel Zeit nehmen Sie sich da ungefähr für ein Projekt?*

731 Zwei Wochen schon oder manchmal auch länger, wenn es noch nicht ganz fertig ist. Wir
732 wollen das dann schon auch hinbringen. Und wenn ich jetzt zum Beispiel das Theater mach,
733 das läuft ja dann so nebenher, ich mein, das ist, das lass ich halt wieder einfließen. Das hatt
734 ich vorher schon angefangen als Projekt, da hatten wir die Klassen getauscht gehabt, also, ich
735 hab Müll gemacht und meine Kollegin Luft. Und dann hat sie mit meinen Luft durchgenom-
736 men, das waren vier Wochen lang, und ich mit den anderen Müll. Mit meinen vorher auch
737 und eigentlich hatten wir das mit der dritten Klasse noch machen wollen, aber die Kollegin
738 hat dann halt nicht mitgemacht, die wollte dann die Sinne machen. Und daraus haben wir
739 dann, ist dann halt ein Projekt entstanden, dass wir Lust hatten, ein Theater draus zu machen.
740 Und da soll die andere Klasse auch mitmachen. Mit denen hab ich dann aber wieder anders
741 gearbeitet wie mit meiner Klasse. Das ergibt sich halt manchmal so.

742 *Das kann man ja gar nicht, das Gleiche machen. Und wenn so ein Projekt läuft, läuft dann*
743 *ausschließlich Projekt, oder läuft der andere Unterricht auch mit?*

744 Ja, bei „Jim Knopf“ hab ich schon Mathe und so weiter gemacht. Aber ich hab in Deutsch,
745 das hatt ich erst so einfließen lassen, wir haben dann am Anfang so Personenbeschreibungen
746 gemacht, also, anhand der Figuren, erst mal so was und dann bin ich so dazu übergegangen.
747 Das war, ich hab dann in irgend so nem Sprachbuch, da hab ich so was gefunden, da hatt ich
748 plötzlich Lust drauf und das hab ich eigentlich selbst entwickelt dann, als Projekt. So, mir erst
749 mal ein paar Gedanken gemacht und dann mit den Kindern so Brainstorming gemacht, was
750 ihnen noch einfällt, was man noch machen kann.

751 *Und jetzt bei den Naturprojekten, laufen die dann ausschließlich?*

752 Nee, ich mach dann schon Mathe. Ich will ja schließlich auch... (lacht)

753 *Okay. Aber die Zeit bezieht sich jetzt auf Ihren ganzen Unterricht, oder nur auf Deutsch?*

754 Auf den ganzen.

755 *Nee, nur damit ich das einordnen kann. Okay. Das sind jetzt noch zwei Fragen und zwar*
756 *interessiert mich noch Ihr Umgang mit Fehlern, wie Sie mit Fehlern der Kinder umgehen, so*
757 *im Hinblick darauf, Sie haben das zum Teil auch schon erzählt, die Kontrolle, machen Sie das*
758 *selber, machen das die Kinder?*

759 Also, in Mathe machen wir es immer so, ich geb also schon immer Hausaufgaben auf, die
760 man schon gut machen kann. Ich geb auch zum Teil, nicht sehr oft, aber zum Teil, differen-
761 ziert für Kinder, die das nicht schaffen, die kriegen extra was. Aber ansonsten kriegen sie so
762 alle das Gleiche und das lesen wir dann vor und jeder hakt das ab, also, mit dem Bleistift,

763 also, das überprüfen wir, indem wir das vorlesen. Und ich sammle ab und zu halt mal die
 764 Hefte ein, also, in Mathe machen wir das so. In Deutsch geh ich immer rum und mach halt
 765 meinen Smiley irgendwie hin, oder wir lesen halt auch vor, also, dass was geschrieben wurde,
 766 das lesen wir uns natürlich gegenseitig vor, und ich nehm halt manchmal die Hefte und
 767 verbessere dann da was und schreib dann was dazu oder so. Und ansonsten, hab ich ja schon
 768 gesagt, mit diesen Rechtschreibfehlern hab ich am Anfang mit den Eltern besprochen, dass
 769 wir mit der Zeit gegenseitig drauf achten, als sie also so langsam in der Schule angekommen
 770 waren und einiges schreiben konnten, dass wir schon drauf achten, dass nicht so viele Fehler
 771 vorkommen. Dass wir schon eben die Kinder drauf hinweisen. Weil in einem Satz schreiben
 772 sie es richtig, in einem wieder falsch, ich mein, dann können sie sich ja drauf konzentrieren
 773 und immer gleich ganz richtig schreiben. Also, ich mein, sich dazu erziehen halt. Und eben
 774 durch diese Regeln halt. Indem wir das Regelheft haben und da das immer wieder wiederho-
 775 len, wie die Wörter und wie und wo und was und die Regeln anwenden und durch gewisse
 776 Übungen dann halt, die man dazu macht.

777 *Und dann, wenn sie jetzt gemeinsam Übungen machen, oder so, kontrollieren sie dann*
 778 *gemeinsam, oder Sie kontrollieren allein...?*

779 Ich sammle dann die Hefte halt wieder ein und so. Ich mein, wir lesen das mal gegenseitig
 780 vor, machen's mal an der Tafel, gut, wenn sie Gruppenarbeit machen, oder ne Spielanleitung
 781 schreiben müssen, da geh ich auch immer so in Gruppen und schau und sag: Helft euch mal
 782 bitte gegenseitig, dass es richtig wird, oder schwierige Wörter, da fragen sie mich dann
 783 immer, das schreib ich dann immer an die Tafel oder sie nutzen mal ihren Duden, allerdings
 784 mach ich da dann immer so Extra-Stunden mit dem Duden, weil also, so fit sind die noch
 785 nicht, dass sie ständig da ihren Duden benutzen, das machen sie dann halt zu Hause. Ich hab
 786 mir dann so, wie sagt man denn, von den Eltern auch gewünscht, dass sie halt öfter mal die
 787 Kinder auch mit dem Duden arbeiten lassen zu Hause und nicht immer gleich alles sagen.
 788 Dass sie sich daran gewöhnen. Ja, ansonsten machen wir einmal in der Woche halt ne Stunde
 789 mit dem Duden. Weil das ist ein bisschen anstrengend sonst, auch von der Zeit her halt.

790 *Also, Sie haben eben gesagt, Sie fordern die Kinder auch auf, sich gegenseitig zu helfen, und*
 791 *aber jetzt so ein regelrechtes Helfersystem haben Sie glaub ich nicht, also, dass jetzt zum*
 792 *Beispiel ein Kind für eine Aufgabe zuständig wäre als Ansprechpartner? Sie sind schon in der*
 793 *Regel die Ansprechpartnerin.*

794 Nee, die helfen sich auch gegenseitig. Wir haben schon auch ganz Fitte, und das ist in allen
 795 Bereichen, egal, ob das jetzt ne Falttechnik ist, oder TW oder Mathe, da haben wir so ein paar
 796 Spezialisten, das hat sich schon zum Teil verselbstständigt. Die eine Koreanerin, die ist halt
 797 gut in Falttechnik, und die Kinder lernen voneinander manchmal viel schneller. Jetzt mach ich
 798 gerade Kreuzstich. Da hab ich gesagt: Wollen wir die schwierigere oder die einfachere
 799 Variante. Natürlich wollten sie lieber die einfachere Variante, aber ist egal, ich mein, zweite
 800 Klasse, was soll's? Und da geht's mir eigentlich eher um das gute Ergebnis, dass ihnen das
 801 Spaß macht. Und das macht denen, also, solche Sachen, finde ich, also, gerade das Praktische,
 802 finde ich auch unheimlich wichtig zwischendurch. Also, das macht denen unheimlich Spaß,
 803 oder als wir gewebt haben, oder so Sachen. Das macht denen auch viel Spaß.

804 *Und welche Bedeutung haben die Fehler der Kinder für Sie?*

805 Ja. Also, Fehler sind dazu da, um sie zu erkennen, oder um sie zu berichtigen. Also, ich find's
 806 nicht unwichtig. Also, sie sind schon da, um sie zu bearbeiten, aber ich häng nicht den ganzen
 807 Unterricht an den Fehlern auf. Also, dass ich jetzt sag: „Du bist ein schlechter Schüler, du
 808 machst immer Fehler“, das nicht. Weil ich find, die Kreativität, die Inhalte, also, wenn jemand
 809 das noch nicht so gut hinkriegt und kann aber dafür gute Gedanken hinschreiben, dann finde
 810 ich das wichtiger. Natürlich soll man's mit der Zeit natürlich hinkriegen. Weil ich find, ein
 811 Kind, dem ich jetzt nicht so geholfen hab, das zu überblicken, das hat halt dadurch dann mehr
 812 Probleme, weil der nächste Lehrer, der sagt dann: „Du kannst ja noch gar nicht schreiben“,
 813 oder so. Und das find ich halt schade. Dass ein Kind dadurch vielleicht so negative Erfahrun-
 814 gen macht.

815 *Okay. Jetzt noch eine Frage zu den Leistungen der Kinder, wie beurteilen Sie die, also eher*
 816 *nach festen Kriterien, oder individuell, oder sehen Sie sich die Klasse an, wie steht das Kind*
 817 *im Vergleich zur Klasse?*

818 Ja, also, in erster Linie will ich das Kind selbst erst mal kennenlernen, wie das so ist. Also,
 819 welche Stärken, welche Schwächen es hat, oder welche Hilfe es braucht, und dann hab ich's
 820 natürlich auch manchmal gruppenweise gesehen, weil die ja auch so an Gruppentischen
 821 sitzen, und ich seh dann manchmal, da ist plötzlich ein fitter Gruppentisch, die arbeiten super
 822 zusammen oder die helfen sich soundso oder die nehmen das und das voneinander an,
 823 vielleicht oder so irgendwas, und bei der Beurteilung, jetzt wenn's um Zeugnisse geht, da
 824 mach ich schon immer für mich, weil man muss strukturieren bei so vielen Kindern, sonst hab
 825 ich überhaupt keinen Überblick mehr, da schreib ich mir schon so kleine Textchen, wer in
 826 Mathe das und das und das schon kann und wer da dazu gehört und da dazu gehört, um das
 827 jetzt überblicken zu können. Natürlich ist man immer stark abhängig vom Stand der Klasse,
 828 denk ich, und vergleicht dann auch am Stand der Klasse. Aber ich weiß zum Beispiel, dass,
 829 ich weiß natürlich auch, was ein Kind am Ende der zweiten Klasse können muss...

830 *Ja, das sind dann die Kriterien vom Lehrplan.*

831 Und, gut, ich wär natürlich sehr unglücklich, wenn sie jetzt zum Beispiel noch nicht frei
 832 schreiben könnten oder ganz viele Fehler machen würden, ich bin im Moment jetzt recht
 833 zufrieden, weil ich denk jetzt: Joah, sie haben doch einiges gelernt jetzt. Hab ich gedacht,
 834 joah, muss ich kein schlechtes Gewissen haben, so in der Richtung.

835 *Okay, das war's jetzt von meiner Seite.*

D Tabellen

Tabelle D.1: Leseleistungen in Abhängigkeit von den pädagogisch-didaktischen Konzepten am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Score 1)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	25	49.04	9.82
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	39	53.85	8.62
	<i>Gesamt</i>	64	51.97	9.33
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	25	48.60	8.42
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	39	54.08	8.93
	<i>Gesamt</i>	64	51.94	9.08

Tabelle D.2: Leseleistungen in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischen Konzepten und Bildungsniveau

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Offener Unterricht</i>	nicht-akademisch	13	45.15	7.53
	akademisch	11	53.64	6.96
	<i>Gesamt</i>	24	49.04	8.32
<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	nicht-akademisch	8	52.00	8.23
	akademisch	26	55.62	7.69
	<i>Gesamt</i>	34	54.76	7.85
<i>Gesamt</i>	nicht-akademisch	21	47.76	8.32
	akademisch	37	55.03	7.44
	<i>Gesamt</i>	58	52.40	8.47

Tabelle D.3: Leseleistungen (Score 2) in Abhängigkeit von pädagogisch-didaktischen Konzepten und familiärer Sprachsituation

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Offener Unterricht</i>	einsprachig	12	48.33	6.33
	mehrsprachig	12	49.75	10.18
	Gesamt	24	49.04	8.32
<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	einsprachig	28	56.29	7.54
	mehrsprachig	6	47.67	5.09
	Gesamt	34	54.76	7.85
<i>Gesamt</i>	einsprachig	40	53.90	8.02
	mehrsprachig	18	49.06	8.70
	Gesamt	58	52.40	8.47

Tabelle D.4: Leseleistungen (WLLP) in Abhängigkeit von Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	geringe FM	7	47.78	8.75
	mittlere FM	38	49.52	11.19
	hohe FM	11	48.34	10.01
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	geringe FM	7	53.54	5.42
	mittlere FM	38	49.63	10.02
	hohe FM	11	48.32	10.01

Tabelle D.5: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte, der Furcht vor Misserfolg und der verschiedenen Kovariaten auf die Leseleistungen (WLLP) am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	.16	.69	.00
<i>FM</i>	56	2	.13	.88	.01
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept * FM</i>	56	2	.02	.10	.00
<i>Geschlecht</i>	56	1	2.04	.16	.00
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	13.15	=.001	.22
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.37	.55	.01
<i>Bildungsniveau</i>	56	1	2.27	.14	.05
<i>Schuljahr</i>	56	1	.10	.75	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	56	1	1.12	.30	.02
<i>Schuljahr * FM</i>	56	2	6.40	<.005	.22
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept * FM</i>	56	2	.64	.53	.03
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	56	1	.08	.78	.00
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	56	1	1.11	.30	.02
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	56	1	.14	.72	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	56	1	2.80	.10	.06

Tabelle D.6: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	27	11.11	3.71
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	39	11.10	3.32
	<i>Gesamt</i>	66	11.11	3.46
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	27	11.00	4.27
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	39	8.15	3.54
	<i>Gesamt</i>	66	9.32	4.08

Tabelle D.7: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit vom pädagogisch-didaktischen Konzept am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	27	5.93	3.03
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	39	7.97	3.34
	<i>Gesamt</i>	66	7.14	3.35
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Offener Unterricht</i>	27	5.96	2.75
	<i>Lehrgangsorientierter Unterricht</i>	39	6.44	3.02
	<i>Gesamt</i>	66	6.24	2.90

Tabelle D.8: Effekte der pädagogisch-didaktischen Konzepte und der verschiedenen Kovariaten mit Ausnahme der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	62	1	.62	.44	.01
<i>Geschlecht</i>	62	1	.18	.68	.00
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	62	1	1.93	.17	.03
<i>Bildungsniveau</i>	62	1	10.17	<.01	.16
<i>HE</i>	62	1	1.08	.30	.02
<i>FM</i>	62	1	.09	.77	.00
<i>Schuljahr</i>	62	1	.03	.87	.00
<i>Schuljahr * Pädagogisch-didaktisches Konzept</i>	62	1	17.57	<.001	.24
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	62	1	.97	.33	.02
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	62	1	1.24	.27	.02
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	62	1	4.86	<.05	.08
<i>Schuljahr * HE</i>	62	1	1.73	.19	.03
<i>Schuljahr * FM</i>	62	1	5.39	<.05	.09

Tabelle D.9: Leseleistungen (Score 1) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	15	53.87	6.74
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	10	41.80	9.45
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	52.82	10.13
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	17	55.18	6.21
	<i>Gesamt</i>	64	51.97	9.33
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	15	51.60	8.21
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	10	44.10	6.84
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	53.64	10.90
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	17	54.65	5.74
	<i>Gesamt</i>	64	51.94	9.08

Tabelle D.10: Leseleistungen (WLLP) in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	15	52.17	7.79
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	10	40.50	10.78
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	48.28	10.73
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	16	51.20	11.30
	<i>Gesamt</i>	63	48.71	10.77
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	15	53.83	6.30
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	10	45.15	12.68
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	49.35	9.72
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	16	50.74	8.74
	<i>Gesamt</i>	63	50.10	9.51

Tabelle D.11: Wechselwirkungen zwischen Leseleistungen (WLLP) und Schuljahr in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern und der Klassenzugehörigkeit

1. Schuljahr		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Klasse A</i> (<i>offener Unterricht</i>)	nicht-akademisch	6	47.14	7.87
	akademisch	7	55.50	3.73
	Gesamt	13	51.64	7.18
<i>Klasse B</i> (<i>offener Unterricht.</i>)	nicht-akademisch	7	39.07	10.15
	akademisch	7	43.83	13.79
	Gesamt	10	40.50	10.78
<i>Klasse C</i> (<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>)	nicht-akademisch	4	43.47	9.88
	akademisch	15	50.72	11.20
	Gesamt	19	49.19	11.09
<i>Klasse D</i> (<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>)	nicht-akademisch	4	44.78	17.26
	akademisch	10	49.19	9.61
	Gesamt	14	50.14	11.62
<i>Gesamt</i>	nicht-akademisch	21	44.78	11.45
	akademisch	35	50.65	9.96
	Gesamt	56	48.45	10.83
2. Schuljahr				
<i>Klasse A</i> (<i>offener Unterricht</i>)	nicht-akademisch	6	48.96	5.33
	akademisch	7	56.59	4.43
	Gesamt	13	53.07	6.11
<i>Klasse B</i> (<i>offener Unterricht.</i>)	nicht-akademisch	7	41.51	13.07
	akademisch	3	53.66	7.50
	Gesamt	10	45.15	12.68
<i>Klasse C</i> (<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>)	nicht-akademisch	4	45.21	7.79
	akademisch	15	51.14	8.83
	Gesamt	19	49.89	8.77
<i>Klasse D</i> (<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>)	nicht-akademisch	4	47.23	8.63
	akademisch	10	51.42	9.08
	Gesamt	14	50.22	8.84
<i>Gesamt</i>	nicht-akademisch	21	45.43	9.40
	akademisch	35	52.52	8.09
	Gesamt	56	49.86	9.20

Tabelle D.12: Wechselwirkungen zwischen Leseleistungen (WLLP) und Schuljahr in Abhängigkeit von Furcht vor Misserfolg und der Klassenzugehörigkeit

1. Schuljahr		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Klasse A</i> (<i>offener Unterricht</i>)	Geringe FM	3	44,19	10,82
	Mittlere FM	2	54,66	6,25
	Hohe FM	10	51,65	3,21
	Gesamt	15	52,17	7,79
<i>Klasse B</i> (<i>offener Unterricht.</i>)	Geringe FM	1	32,92	.
	Mittlere FM	7	42,87	11,84
	Hohe FM	2	35,99	8,22
	Gesamt	10	40,50	10,78
<i>Klasse C</i> (<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>)	Geringe FM	2	45,12	8,43
	Mittlere FM	16	47,38	10,80
	Hohe FM	4	53,45	12,37
	Gesamt	22	48,28	10,73
<i>Klasse D</i> (<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>)	Geringe FM	2	49,17	7,73
	Mittlere FM	10	51,56	13,60
	Hohe FM	4	51,31	7,75
	Gesamt	16	51,20	11,29
<i>Gesamt</i>	Geringe FM	8	44,26	8,81
	Mittlere FM	43	49,31	11,23
	Hohe FM	12	49,53	10,30
	Gesamt	63	48,71	10,77
2. Schuljahr		<i>N</i>		
<i>Klasse A</i> (<i>offener Unterricht</i>)	Geringe FM	3	54,80	7,458
	Mittlere FM	2	54,01	6,916
	Hohe FM	10	51,45	,326
	Gesamt	15	53,83	6,30
<i>Klasse B</i> (<i>offener Unterricht.</i>)	Geringe FM	1	53,52	.
	Mittlere FM	7	47,00	12,28
	Hohe FM	2	34,50	14,86
	Gesamt	10	45,15	12,68
<i>Klasse C</i> (<i>lehrgangsorientierter Unterricht</i>)	Geringe FM	2	51,91	1,63
	Mittlere FM	16	48,47	7,46
	Hohe FM	4	54,80	8,63

<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	Gesamt	22	49,35	9,72
	Geringe FM	2	57,26	5,94
	Mittlere FM	10	49,67	9,98
	Hohe FM	4	50,17	6,22
	Gesamt	16	50,74	8,74
<i>Gesamt</i>	Geringe FM	4	54,53	5,06
	Mittlere FM	16	49,80	10,01
	Hohe FM	8	48,24	9,62
	Gesamt	43	50,10	9,51

Tabelle D.13: Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	15	41.40	2.53
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	10	34.10	6.52
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	45.59	9.43
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	16	41.31	4.50
	<i>Gesamt</i>	63	41.68	7.58
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	15	58.13	8.26
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	10	38.80	6.88
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	22	51.73	11.96
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	16	45.63	7.26
	<i>Gesamt</i>	63	49.65	11.21

Tabelle D.14: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	16	10.44	3.69
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	11	12.09	3.70
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	20	10.75	3.40
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	19	11.47	3.27
	<i>Gesamt</i>	66	11.11	3.46
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	16	10.88	1.70
	<i>Klasse B (offener Unterricht.)</i>	11	11.18	3.76
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	20	8.60	2.96
	<i>Klasse D (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	19	7.68	4.10
	<i>Gesamt</i>	66	9.32	4.08

Tabelle D.15: Hoffnung auf Erfolg in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	10	9.20	3.23
		<i>Junge</i>	6	12.50	3.73
	<i>Klasse B (offener Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	8	12.75	4.20
		<i>Junge</i>	3	10.33	.58
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	8	8.11	1.54
		<i>Junge</i>	11	12.91	2.95
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	9	10.78	2.23
		<i>Junge</i>	10	12.10	4.01
	<i>Gesamt</i>		66	11.11	3.46
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	10	9.40	4.74
		<i>Junge</i>	6	13.33	3.78
	<i>Klasse B (offener Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	8	11.75	4.27
		<i>Junge</i>	3	9.67	1.53
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	8	7.33	2.69
		<i>Junge</i>	11	9.64	2.87
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>Mädchen</i>	9	7.11	3.76
		<i>Jungen</i>	10	8.20	4.52
	<i>Gesamt</i>		66	9.32	4.08

Tabelle D.16: Furcht vor Misserfolg in Abhängigkeit von familiärer Sprachsituation und Klassenzugehörigkeit am Ende des 1. und 2. Schuljahres (Skalensummenwerte)

			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Ende 1. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	8	4.88	2.10
		<i>mehrsprachig</i>	6	6.67	1.21
	<i>Klasse B (offener Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	4	4.25	2.06
		<i>mehrsprachig</i>	6	7.83	5.27
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	14	9.14	4.44
		<i>mehrsprachig</i>	3	10.67	4.04
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	13	6.69	1.80
		<i>mehrsprachig</i>	3	7.00	2.65
	<i>Gesamt</i>		57	7.21	3.55
<i>Ende 2. Schuljahr</i>	<i>Klasse A (offener Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	8	4.88	2.10
		<i>mehrsprachig</i>	6	6.67	1.21
	<i>Klasse B (offener Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	4	4.25	2.06
		<i>mehrsprachig</i>	6	7.83	5.27
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	14	9.14	4.44
		<i>mehrsprachig</i>	3	10.67	4.04
	<i>Klasse C (lehrgangsorientierter Unterricht)</i>	<i>einsprachig</i>	13	6.69	1.80
		<i>mehrsprachig</i>	3	7.00	2.65
	<i>Gesamt</i>		57	7.21	3.55

Tabelle D.17: Effekte der familiären Sprachsituation und der Klassenzugehörigkeit auf Furcht vor Misserfolg am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	57	3	2.78	.052	.15
<i>Klassenzugehörigkeit * Familiäre Sprachsituation</i>	57	3	.85	.48	.05
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	.60	.44	.01
<i>Geschlecht</i>	57	1	.38	.056	.08
<i>Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	.93	.34	.02
<i>Bildungsniveau</i>	57	1	1.34	.25	.03
<i>Schuljahr</i>	57	1	5.68	<.05	.11
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	57	1	4.20	<.05	.08
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit * Familiäre Sprachsituation</i>	57	3	.37	.77	.02
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	57	1	3.37	<.05	.18
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	57	1	1.15	.29	.02
<i>Schuljahr * Kognitive Leistungsfähigkeit</i>	57	1	1.31	.26	.03
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	57	1	1.80	.19	.04

Tabelle D.18: Effekte der Klassenzugehörigkeit und der verschiedenen Kovariaten mit Ausnahme der kognitiven Leistungsfähigkeit auf die Rechtschreibleistung am Ende des 1. und 2. Schuljahres

	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Klassenzugehörigkeit</i>	62	3	.68	=.001	.28
<i>Geschlecht</i>	62	1	.68	.42	.01
<i>Familiäre Sprachsituation</i>	62	1	.21	.65	.00
<i>Bildungsniveau</i>	62	1	6.31	<.05	.11
<i>HE</i>	62	1	.54	.47	.01
<i>FM</i>	62	1	.62	.43	.01
<i>Schuljahr</i>	62	1	.01	.92	.00
<i>Schuljahr * Klassenzugehörigkeit</i>	62	3	10.23	<.001	.37
<i>Schuljahr * Geschlecht</i>	62	1	.60	.44	.01
<i>Schuljahr * Familiäre Sprachsituation</i>	62	1	.17	.68	.00
<i>Schuljahr * Bildungsniveau</i>	62	1	2.43	.12	.04
<i>Schuljahr * HE</i>	62	1	.97	.33	.02
<i>Schuljahr * FM</i>	62	1	2.63	.11	.05

E Erhebungsinstrumente

Interviewleitfaden Lehrerinnen: Realisierte Unterrichtsmethode im Rückblick.

Das Interview ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird es allgemein um Ihren Unterricht, Ihre Vorstellungen und Ziele gehen, im zweiten Teil folgen einige Detailfragen. Natürlich können Sie immer nachfragen, wenn Ihnen etwas nicht klar ist.

Zu Beginn nenne ich eine Reihe von Begriffen. Bitte nehmen Sie zu jedem Begriff kurz Stellung (*Was Sie in Zusammenhang mit Ihrem Unterricht damit verbinden*).

Begriffe Lehrerinnen A und B: Selbstständigkeit, Reflektion, Zeit einteilen, eigene Lernwege gehen, soziales Lernen, Vorbild, individuelle Anregung, kognitive Förderung.

Begriffe Lehrerin C: Zeit einteilen, Üben, Kontrolle, Selbstständigkeit, Lernmotivation, Lerninteressen der Kinder, Eltern

Begriffe Lehrerin D: Unterrichtsorganisation, Zeit einteilen, Üben, Kontrolle, Selbstständigkeit, Lernmotivation, Lerninteressen der Kinder, Eltern.

1. Teil

Als erstes geht es um den Deutschunterricht. Blicken Sie einmal auf den Deutschunterricht im letzten Schuljahr zurück und erzählen Sie! Was war Ihnen wichtig? (*Gab es beispielsweise Themen, die ihnen besonders am Herzen lagen, Ziele, die die Kinder auf jeden Fall erreichen sollten.*)

Wie lässt sich Ihrer Meinung nach der Erwerb des Lesens positiv beeinflussen?

Wodurch kann Ihrer Meinung nach die Freude am Schreiben geweckt und erhalten werden?

Wie lässt sich Ihrer Meinung nach der Erwerb des Rechtschreibens positiv beeinflussen?

Überlegen Sie einmal, was Sie sich am Anfang des Schuljahres vorgenommen hatten und wie es tatsächlich gewesen ist. Gibt es Dinge, die Sie das nächste Mal genauso oder anders machen würden?

Die folgenden Fragen betreffen Unterrichtsformen, die Sie durchgeführt haben.

Blicken Sie noch einmal zurück: Welche Unterrichtsformen haben Sie im letzten Schuljahr eingesetzt, damit meine ich Frontalunterricht, Kreis, Gruppenarbeit, Freiarbeit. Was war Ihnen da wichtig? (*Z. B. welche Ziele haben sie damit verfolgt, eine bestimmte Unterrichtsform häufig anzuwenden, beispielsweise Frontalunterricht, um neue Themen einzuführen, um*

sicher zu gehen, dass alle Kinder dieselben Grundlagen zur Verfügung bekommen. Oder offenen Unterricht, um auf das unterschiedliche Leistungsniveau der Kinder einzugehen, ...)

Überlegen Sie auch hier einmal: was hatten Sie sich am Anfang des Schuljahres vorgenommen und wie ist es tatsächlich gewesen? Gibt es Dinge, die Sie das nächste Mal genauso oder die Sie das nächste Mal anders machen würden?

Im Folgenden geht es um die Erziehung der Kinder, z. B. *im sozialen Bereich*:

Wo lagen im letzten Schuljahr Ihre Schwerpunkte bei der Erziehung der Kinder? (Gibt es Fähigkeiten, die sie besonders fördern wollten? Vielleicht war es Ihnen besonders wichtig, Vorbild zu sein oder Sie haben durch bestimmte Unterrichtsformen oder Aktivitäten versucht, Einfluss zu nehmen?)

Schauen Sie auch hier zurück: was hatten Sie sich am Anfang des Schuljahres überlegt und wie ist es tatsächlich gewesen? Gibt es Dinge, die Sie das nächste Mal genauso oder die Sie das nächste Mal anders machen würden?

Allgemeine Nachfragen: Sie haben gerade von ... gesprochen. Was war Ihnen beim ... (Lesen, Rechtschreiben, offenen Unterricht...) wichtig? Das habe ich noch nicht verstanden. Könnten Sie mir dafür ein Beispiel nennen? Können Sie das noch näher erläutern? Können Sie erklären, woran das lag?

2. Teil (Detailfragen)

Im zweiten Teil werde ich Sie noch einmal im Einzelnen nach einigen Aspekten Ihres Unterrichts fragen. Dabei werde ich versuchen, Wiederholungen zu vermeiden. Wenn Sie denken, dass wir etwas schon im ersten Teil besprochen haben, sagen Sie es natürlich und wir lassen das dann weg.

Individuelle Fragen a Frau A:

Sie machen offenen Unterricht. Warum, was sind Ihre Beweggründe, diese Unterrichtsform umzusetzen?

Wie sehen Sie Ihre Rolle als Lehrerin beim offenen Unterricht, wie sehen Sie die Rolle der Kinder? (z. B. *bei Unterrichtsgesprächen, Bewertung von Kinderbeiträgen*)

(Mir ist aufgefallen, dass es Bereiche in Ihrem Unterricht gibt, die Sie – ich nehme an, bewusst – nicht freigeben. Zum einen beispielsweise die Bewertung von Kinderbeiträgen in einem Unterrichtsgespräch. Damit lenken sie ja stark, in welche inhaltliche Richtung es geht. Zum anderen entscheiden Sie, glaube ich, hauptsächlich organisatorische Dinge, wer wem hilft, wer welche Aufgabe übernimmt.)

Individuelle Fragen an Frau B:

Sie machen offenen Unterricht. Warum, was sind Ihre Beweggründe, diese Unterrichtsform umzusetzen?

Wie sehen Sie Ihre Rolle als Lehrerin beim offenen Unterricht, wie sehen Sie die Rolle der Kinder? (z. B. bei Unterrichtsgesprächen, Bewertung von Kinderbeiträgen)

Mir ist aufgefallen, dass die Kinder in Ihrer Klasse viel Verantwortung übernehmen, besonders in Bezug auf organisatorische Fragen. Warum ist Ihnen das so wichtig?

Soweit ich das im Herbst beobachten konnte, haben die Kinder aber in der Werkstatt wenig Möglichkeit, ihre Inhalte oder ihren Lernweg mitzubestimmen, das geben eigentlich die Aufgaben vor. Können Sie mir das näher erklären?

Zur Werkstatt interessiert mich noch, wie Sie das inzwischen mit dem Beginn und dem Abschluss handhaben. Sie hatten, glaube ich, vor da etwas zu ändern?

Sie haben einmal gesagt, dass in Ihrer Klasse das Wort „lernen“ nie benutzt würde. Können Sie mir noch einmal erklären, wie das gemeint war? (*Ist es denn nicht wichtig, dass die Kinder über ihr Lernen reflektieren?*)

Individuelle Fragen an Frau C und Frau D:

Sie unterrichten überwiegend lehrgangsorientiert, damit meine ich, dass Inhalte und Lernwege im Unterricht sich an Lehrgängen orientieren, die systematisch vorgehen. (*an einem oder verschiedenen. Die Inhalte und Lernwege werden in der Regel nicht von den Kindern mitbestimmt, das ist damit gemeint.*)

Warum, was sind Ihre Beweggründe diese Unterrichtsform umzusetzen?

Weitere individuelle Fragen Frau C:

Mir ist aufgefallen, dass die Kinder in Übungsphasen häufig im eigenen Tempo arbeiten dürfen und sich die Reihenfolge der Aufgaben selbst einteilen. Warum bevorzugen Sie diese Unterrichtsform?

Weiter ist mir aufgefallen, dass Sie die Kinder zu Besprechungen, Einführungen usw. gerne in einen Stehkreis holen. Warum bevorzugen Sie diese Unterrichtsform?

Lesen

Bitte erzählen Sie einmal, wie (und wann und was) in Ihrer Klasse gelesen wird.

Leseübungen mit der ganzen Klasse? Im Unterricht individuell nach Interessen und Fähigkeiten lesen? Freie Lesezeit? Offener Unterricht: Leseübungen, Lesespiele, Computerprogramme?

Sprache

Jetzt geht es um den Sprachunterricht, also Grammatik. Wie und wann werden sprachbezogene Inhalte zum Thema? Systematisch, z. B. nach einem Sprachbuch? Integrieren in übergreifende Unterrichtseinheiten, z. B. des Sachunterrichts? Aufgreifen sprachbezogener Themen, spontan zum Unterrichtsgegenstand machen (z. B. Verwendung von Adjektiven)? Helfen und Beraten einzelner Kinder?

Rechtschreibung

Der nächste Bereich ist die Rechtschreibung. Schildern Sie einmal, wie und wann Rechtschreibung in Ihrem Unterricht zum Thema wird.

Systematisch, z. B. nach einem Sprachbuch? Integrieren in übergreifende Unterrichtseinheiten, z. B. des Sachunterrichts? Aufgreifen sprachbezogener Themen, spontan zum Unterrichtsgegenstand machen (z. B. Verwendung von Adjektiven)? Helfen und Beraten einzelner Kinder?

Woran ist der Lernwortschatz in Ihrer Klasse orientiert? Am Sprachbuch, gemeinsamer Klassenwortschatz, individueller Wortschatz, Kombination aus verschiedenem:

Texte schreiben

Es geht jetzt um das Texteschreiben. Welche Rolle spielt das in Ihrer Klasse? Wird abgeschrieben oder frei geschrieben oder...? *Texte abschreiben (z. B. Sachtexte, Merksätze, Regeln usw.)? Freie Texte? Nach inhaltlichen Vorgaben (z. B. Nacherzählung, Bildergeschichte)? ohne inhaltliche Vorgaben bzw. mit weitgesteckten inhaltlichen Vorgaben (z. B. selbst gewähltes Sachthema). Schreibanlässe, die eigene Themen der Kinder zum Inhalt haben, z. B. in einem Klassentagebuch, Geschichtenheft, Briefkasten u. ä., im offenen Unterricht Texte schreiben?*

Differenzierung

Wie differenzieren Sie im Deutschunterricht? Quantitativ (Menge und Reihenfolge der Angebote), qualitativ (unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad), individuell, Selbstdifferenzierung der Kinder, Differenzierung durch die Lehrerin, äußere Differenzierung, z. B. durch Förderunterricht.

Materialauswahl

Worauf legen Sie Wert bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials? Systematische Gesichtspunkte? Strukturieren Sie das Material vor? Erhalten alle das gleiche Material oder erfolgt die Materialauswahl individuell? (z. B. im Offenen Unterricht).

Einordnung in den Fächerkontext

Führen Sie Ihren Unterricht fachbezogen durch oder gibt es auch fachübergreifende Unterrichtseinheiten...? *Fachübergreifende Angebote im offenen Unterricht?*

Unterrichtsformen und Sozialformen

Welche Unterrichts- und Sozialformen setzen Sie überwiegend in Ihrer Klasse ein? (Lehrerin zeichnet Stücke in einen „Zeitkuchen“), Frontalunterricht, Klassenunterricht (z. B. im Kreis, vor der Tafel u.ä.), Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, offener Unterricht, welche Form/en? Sozialform frei wählbar im offenen Unterricht? Weitere:

Warum bevorzugen Sie gerade diese?

Welche halten Sie für besonders effektiv?

Welche mögen die Kinder besonders?

Umgang mit Fehlern

Wie gehen Sie mit Fehlern der Kinder um? Welche Bedeutung haben die Fehler der Kinder für Sie? Kontrollieren und korrigieren Sie die Arbeiten der Kinder immer selbst? Individuelle Hilfestellung, damit Kinder sich selbst verbessern können? Kontrollieren sich die Kinder selbst oder gegenseitig? Hinweis auf Entwicklungsstand, individuelle Förderung?

Leistungsbeurteilung

Wie beurteilen Sie die Leistungen der Kinder? Nach festen Kriterien, im Vergleich mit dem Klassenschnitt, individuell?

Beobachtungsbogen zu den Angeboten offenen Unterrichts

Auswahl der Angebote: _____

Dimensionen des offenen Unterrichts: _____

Einführung und Abschluss, Leistungsbewertung:

Sonstiges:

[illegible]

Fragebogen Lehrerinnen

Name	Kl.	Ich stimme zu			Ich stimme nicht zu	
Es gelingt dem Kind in der Regel selbstständig, Informationen einzuholen (z. B. in Abwesenheit der Lehrerin oder bei einer Hausaufgabe).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind tritt in der Klasse meist selbstbewusst auf.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind ist in der Lage, im Klassenverband verantwortlich Aufgaben zu übernehmen (z. B. anderen Aufgaben erklären, einen „Dienst“ zuverlässig ausführen).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind kann Arbeiten oder Arbeitsschritte selbst planen (z. B. bei einer selbst gewählten komplexeren Arbeit wie einer Bastelarbeit oder Projektarbeit).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelingt dem Kind, sich selbst Ziele zu setzen und diese zu verfolgen (z. B. im Rahmen von Wochenplan oder Freiarbeit oder bei Bastelarbeiten, im Sport).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind ist in der Lage, ein Ergebnis selbst zu überprüfen oder sich gezielt Hilfe zu holen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind kann eine Arbeit selbstständig (ohne zusätzliche Erinnerung oder Ermahnung) abschließen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelingt dem Kind, in einer Gruppe angemessen mitzuarbeiten (d. h. weder ständig zu dominieren, noch sich ständig unterzuordnen).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind ist fähig, anderen zuzuhören und auf andere einzugehen (z. B. bei einer Gruppenarbeit oder einem Streit in der Klasse).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind kann sich an feste Regeln und Rituale halten.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind ist in der Lage, andere Meinungen zu respektieren.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind kümmert sich um andere und nimmt selbst auch Hilfe an (z. B. kümmert es sich um ein neu in die Klasse kommendes Kind, lässt sich schwierige Aufgaben von anderen erklären).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind kann eigene Interessen zugunsten von Gruppeninteressen zurückstellen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind ist in der Lage, durch Argumente zu überzeugen oder sich überzeugen zu lassen (z. B. in Konfliktsituationen oder in einem Unterrichtsgespräch).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Es gelingt dem Kind, Streit ohne körperliche Auseinandersetzung beizulegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind ist fähig, Erfolge auf das eigene Können oder die eigene Anstrengung zurückzuführen (und nicht auf Glück oder Zufall).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind ist in der Regel erfolgszuversichtlich und motiviert, sich einer Aufgabe zuzuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Leistungsmotivationsgitter für Kinder des zweiten Schuljahres

Es handelt sich um eine verkürzte Version des Leistungsmotivationsgitters nach Schmalt (1976). Der Einführungstext ist der Altersstufe gemäß vereinfacht.

Einführung

Ich möchte Euch heute einige Bilder zeigen und sehen, was ihr von diesen Bildern denkt. Auf den Bildern seht ihr Kinder, die gerade etwas tun. Bestimmt wisst ihr gleich, was die Kinder da tun oder was sie denken und fühlen. Viele von euch werden sich daran erinnern, dass sie schon einmal etwas Ähnliches erlebt haben. In solchen Situationen kann man eine Menge erleben. Manchmal freut sich ein Kind oder es tut etwas gerne, ein anderes Mal hat es vielleicht keine Lust etwas zu tun oder es hat Angst davor, etwas kaputt zu machen oder nicht fertig zu bekommen.

Zu jedem Bild könntet ihr eine Geschichte erzählen. Jedes Kind natürlich eine andere Geschichte. Ich habe es euch ganz einfach gemacht. Ihr braucht keine Geschichte erzählen, sondern einfach nur Überschriften zu den Bildern auszuwählen. Natürlich wählt auch jedes Kind eigene Überschriften zu den Bildern aus und deswegen gibt es auch keine „richtigen“ oder „falschen“ Überschriften. Alle Überschriften, die ihr passend findet, sind in Ordnung.

Zuerst machen wir ein Beispiel an der Tafel zusammen. Wer möchte die Überschriften vorlesen? (Ein Kind drannehmen, evtl. helfen oder wiederholen.) Schaut Euch mal das Bild an. Hier hat ein Kind bereits angefangen, Überschriften auszuwählen. Wenn eine Überschrift passt, wird ein Kreuz dahinter gemacht, wenn sie nicht passt, ein Kreis. (Das Beispiel wird mit mehreren Kindern an der Tafel wiederholt, um das Prinzip zu verdeutlichen und den Kindern klarzumachen, dass jedes Kind andere Überschriften auswählen kann.)

Jetzt fangen wir an. Als erstes schaut ihr euch das Bild an. Dann lese ich die Überschriften vor und ihr macht ein Kreuz dahinter, wenn ihr die Überschrift passend findet und einen Kreis, wenn ihr sie nicht passend findet.

Beispiel



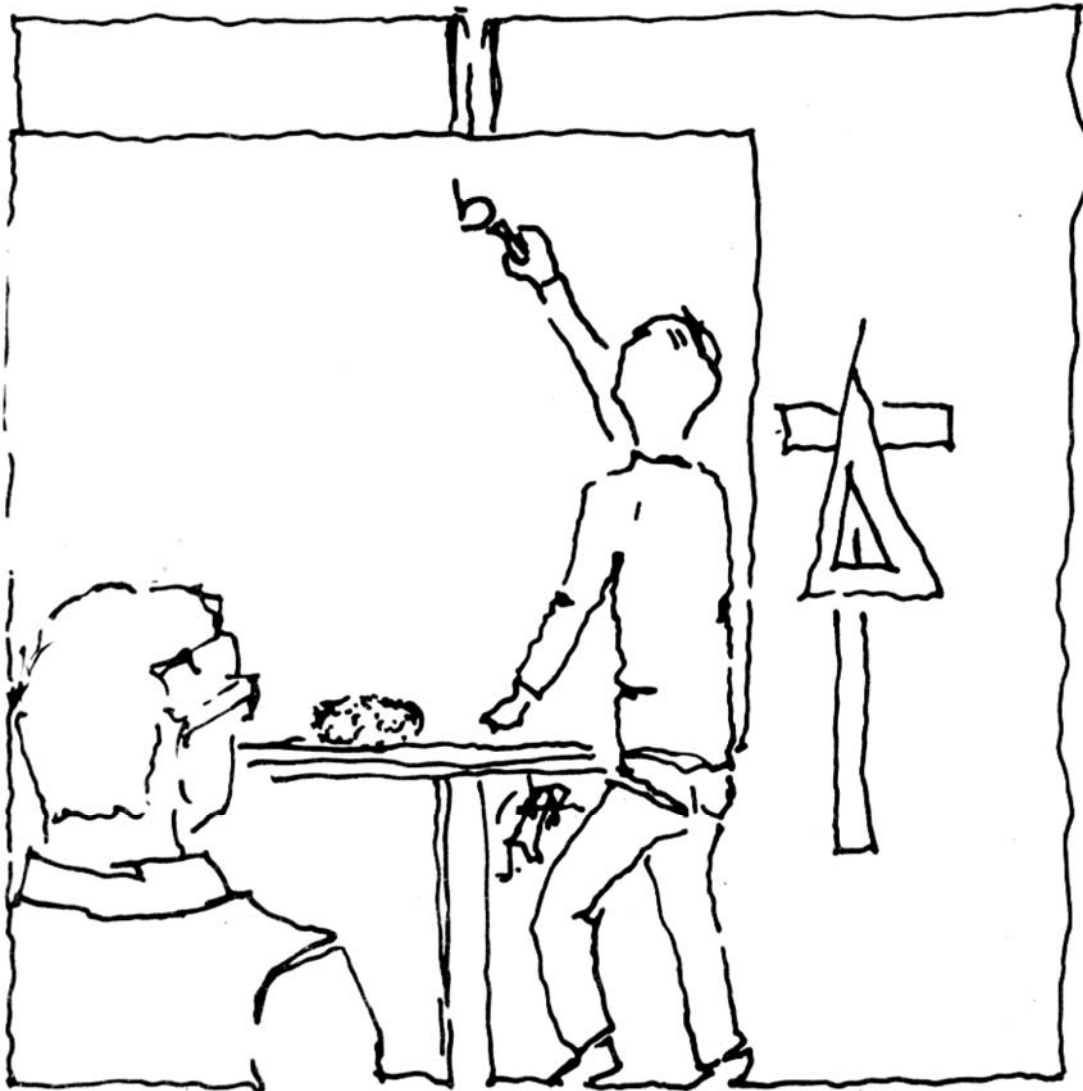
Das Kind denkt: Ich kann das nicht.	<input type="radio"/>
Das Kind will mehr können als alle anderen.	<input checked="" type="checkbox"/>
Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann.	<input checked="" type="checkbox"/>
Das Kind will lieber gar nichts tun.	<input type="checkbox"/>
Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist.	<input type="checkbox"/>
Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist.	<input type="checkbox"/>

1



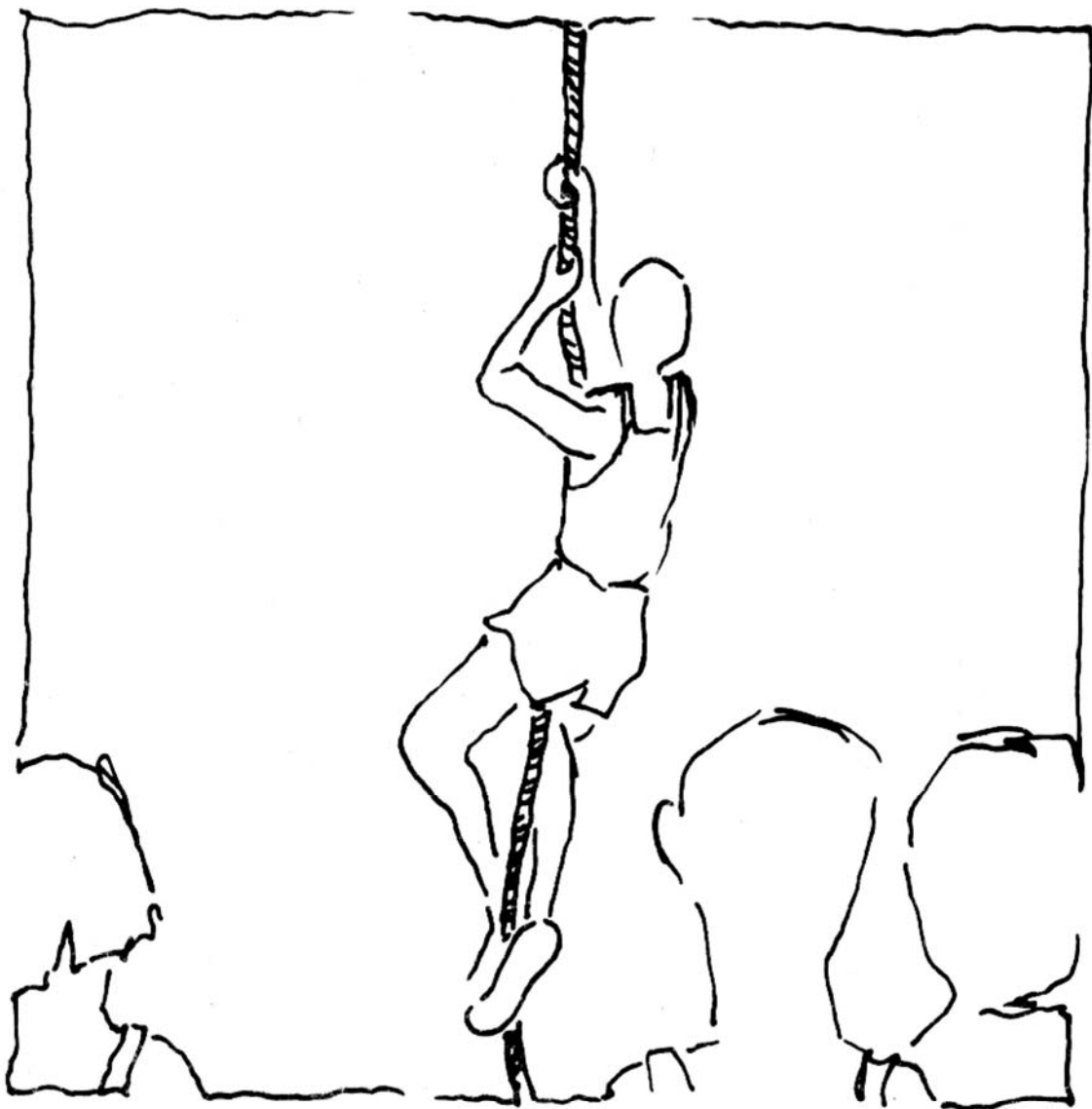
Das Kind denkt: Ich kann das nicht.	
Das Kind will mehr können als alle anderen.	
Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann.	
Das Kind will lieber gar nichts tun.	
Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist.	
Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist.	

2



Das Kind denkt: Ich kann das nicht.	
Das Kind will mehr können als alle anderen.	
Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann.	
Das Kind will lieber gar nichts tun.	
Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist.	
Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist.	

3



Das Kind denkt: Ich kann das nicht.	
Das Kind will mehr können als alle anderen.	
Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann.	
Das Kind will lieber gar nichts tun.	
Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist.	
Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist.	

4



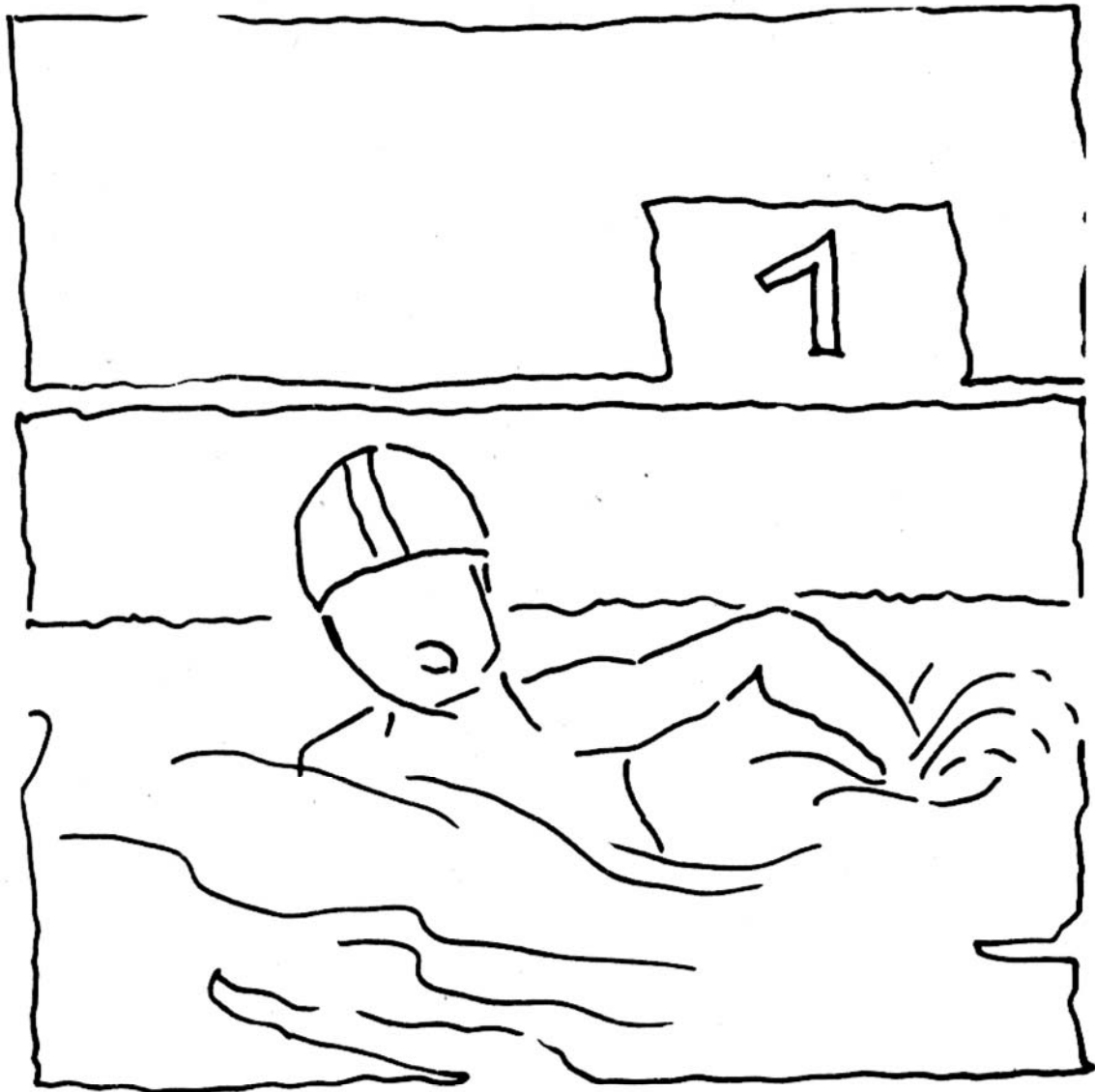
Das Kind denkt: Ich kann das nicht.	
Das Kind will mehr können als alle anderen.	
Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann.	
Das Kind will lieber gar nichts tun.	
Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist.	
Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist.	

5



Das Kind denkt: Ich kann das nicht.	
Das Kind will mehr können als alle anderen.	
Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann.	
Das Kind will lieber gar nichts tun.	
Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist.	
Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist.	

6



Das Kind denkt: Ich kann das nicht.	
Das Kind will mehr können als alle anderen.	
Das Kind denkt: Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann.	
Das Kind will lieber gar nichts tun.	
Das Kind denkt: Ob auch nichts falsch ist.	
Das Kind will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist.	